

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Rose Neubauer da Silva

Cláudia Davis

Fundação Carlos Chagas

---

## RESUMO

Esta revisão da produção brasileira e latino-americana sobre formação de professores para as séries iniciais do ensino, em torno de três eixos — o perfil do professor, quem o forma, como é formado —, aponta para a necessidade de revisão das estruturas institucionais que alicerçam a formação docente. Levando em conta o quadro atual das políticas públicas no continente latino-americano, sugere-se que o papel do professor venha a sofrer certas transformações radicais. Mantendo-se as funções atuais de guia estruturante do processo ensino-aprendizagem, orientador do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, além de agente integrador escola/comunidade, aponta-se para a urgência de um professor criativo, calibrador da pertinência cultural da educação.

PROFESSOR — ENSINO DE 1º GRAU — FORMAÇÃO DE PROFESSORES — DIDÁTICA

## ABSTRACT

TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION. The present review of Brazilian and Latin American literature on teacher training for the first four grades of elementary school attempts to outline a profile of teachers, who trains them and how they are trained, and point to the need to review the structures of training institutions. Taking into account the present outline of public policies in the continent, the paper suggests that teachers' role will suffer radical changes. While keeping the current roles of guiding the learning process and students' cognitive and social development, besides that of agents for school/community integration, teachers should be creative agents, able to assess at every moment the cultural bearings of education.

Muitos e diversificados problemas envolvem a educação básica na América Latina. Em contraste direto com os países desenvolvidos — onde se conta com escolas modernas e bem equipadas, professores com pelo menos 16 anos de educação formal e alunos que, na sua maioria, desfrutam de um bom padrão de vida — a situação, aqui, é bastante desvantajosa. Na América Latina há, ainda, escolas que funcionam em locais improvisados, muitas vezes sem dispor sequer do mínimo indispensável para atuar no limite do tolerável. De igual forma, os raros materiais didáticos são mal concebidos e os alunos enfrentam condições adversas de vida material, de modo que o trabalho docente nestes países é — ao que tudo indica — muito mais árduo, penoso e desgastante do que aquele que se dá nos países ricos, do Primeiro Mundo.

Ainda que seja imperativo romper com as condições em que se processa a escolaridade básica na América Latina, nem tudo pode, a curto prazo, ser modificado. Na verdade, à escassez dos recursos financeiros disponíveis soma-se, ainda, a falta de vontade política para melhor distribuí-los, dificultando a alteração do difícil quadro educacional que, em geral, prevalece na região. Assim, se fatores de natureza diversa contribuem para impedir e/ou dificultar o acesso e a permanência bem-sucedida na escola, talvez o mais importante deles resida na formação do professor, sobretudo na daqueles que atuam nas séries iniciais. Na verdade reconhece-se hoje, sobejamente, que a qualidade da atuação docente é instrumental para a conquista de um ensino profícuo, tendo impacto decisivo sobre o rendimento escolar dos alunos (Lockheed et al., s.d.).

O objetivo deste trabalho está, assim, em analisar alguns aspectos da produção acadêmica que versa sobre a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a apresentar certos pontos nodais da reflexão feita nas últimas décadas sobre esta problemática. O exame crítico de trabalhos mais recentes na área justifica-se e ganha sentido por procurar articular conhecimentos novos já disponíveis, de modo a avançar na busca de soluções e encaminhamentos mais adequados para a questão. Este texto dá continuidade a trabalho anterior (Silva et al., 1991) — que, por sua vez, se valeu dos resumos analíticos sobre o tema publicados pelo REDUC/INEP (1987)<sup>1</sup> —, atualizando-o e ampliando-o consideravelmente. Centrando-se nos títulos referentes ao professor das séries iniciais, a intenção foi a de identificar, nessa variada produção, os principais aspectos privilegiados e as diferentes perspectivas de análise adotadas. Sistematizou-se desta maneira, as características que tal formação vem assumindo no Brasil, seus principais condicionantes e as possíveis alternativas encontradas para a situação atual.

O presente estudo retoma as conclusões alcançadas na investigação prévia, organizadas de modo a responder a três grandes questões: quem é o professor primário? que instituições o formam? e, finalmente, como é ele formado? Para tanto, a bibliografia adicional arrolada no trabalho (Silva et al., 1991) foi

analisada, visando verificar se os dados nela contidos corroboravam, ampliavam as respostas obtidas e/ou imprimiam a elas novo caráter. De igual modo, aproveitamos nosso artigo (Silva e Davis, 1992) que discute a produção acadêmica referente ao ensino fundamental e aborda, entre outros aspectos, a formação do professor que atua nesse grau de ensino. A consulta às novas fontes revelou, no entanto, que nem os aspectos privilegiados na formação do professor das séries básicas, nem as perspectivas de análise adotadas configuravam avanço substancial em face do que já se conhecia, ainda que acrescentassem maior peso e vulto ao primeiro trabalho de síntese realizado. Tomou-se a decisão, assim, de buscar, na literatura internacional, informações que, geradas por óticas distintas, pudessem propiciar novos ângulos de análise. Desta maneira, o que aqui se apresenta não é, sob nenhuma hipótese, uma *pesquisa empírica*. Ao contrário, constitui-se, antes, num exame mais abrangente da reflexão feita sobre a formação do professor que atua no 1º grau menor, não se remetendo, em nenhum momento, a observações diretas de como, no real, esta formação vem se dando.

Além disso, é preciso ressaltar que a produção analisada não é, em absoluto, exaustiva. É impensável cogitar da possibilidade de inventariar todos os títulos sobre o assunto no país e, muito menos, no exterior, no que concerne a livros, artigos, teses e dissertações. Assim, ainda que o levantamento realizado seja relativamente amplo, ele não pode, nem deve, ser entendido como representativo da produção existente sobre o tema. No caso do Brasil, por exemplo, a ausência de discussão sobre os materiais produzidos pelas Secretarias de Educação e pelo próprio Ministério da Educação, bem como sobre os cursos de capacitação docente oferecidos por essas instituições, põe limites à apreensão de como, em determinados momentos, processou-se a formação do professor da escola básica. Entretanto, a despeito dessas limitações, acredita-se que o conteúdo aqui apresentado fornece uma idéia acurada da reflexão na área e de seu movimento nos últimos trinta anos.

## QUEM É O PROFESSOR?

Os trabalhos referentes à caracterização do perfil do professor da escola básica surgem basicamente nos últimos vinte anos, período em que a produção e o interesse pelo tema cresceram aceleradamente. A contemporaneidade e modernidade desses trabalhos refletem as várias correntes teóricas presentes na área educacional, especialmente na década de 80. Assim, é possível encontrar nesse, mais do que em qualquer outro tema, abordagens parciais, descritivas — numa ótica predominantemente psicológica, meto-

1 REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação; INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

dológica ou tecnicista —, convivendo lado a lado com análises críticas que se empenham em compreender a educação a partir de seus condicionantes econômicos e sociais.

Os resultados apresentados pelas investigações efetuadas nos anos 70 objetivaram determinar o peso ou a influência de um conjunto de características do professor (nível sócio-econômico, formação recebida, tempo de experiência etc.) sobre o nível de aproveitamento escolar dos alunos. Visaram, ainda, identificar atributos distintivos (cognitivos, sócio-afetivos etc.) do perfil psicológico dos profissionais em exercício. Não obstante, essas temáticas exerceram muito pouca influência sobre os cursos de formação docente. Tais estudos, na verdade, permitiram, quando muito, conhecer algumas características que provavelmente distinguem esse grupo de profissionais dos que exercem outras profissões, bem como identificar aspectos de personalidade que, num determinado momento ou contexto educacional, foram especialmente valorizados para o exercício da profissão. Por seu caráter eminentemente descritivo, esses estudos deixaram de fornecer explicações a respeito de quais são os determinantes do perfil sociocultural preponderante entre os profissionais em exercício, bem como sobre as razões pelas quais certas características individuais do professor se traduzem num melhor rendimento escolar por parte dos alunos.

Um passo significativo, em termos de impacto na área de formação profissional, foi dado quando a preocupação com a descrição das características individuais do professor foi relegada a segundo plano, passando-se a focalizar seu comportamento enquanto agente do processo de ensino. Essa ótica teve o mérito de canalizar as atenções para a necessidade de analisar a prática docente, contribuindo para que aspectos da atuação concreta dos professores passassem a ser considerados.

No entanto, de acordo com Silva et al. (1991), muitos dos estudos que enveredaram por esse caminho não privilegiaram a observação direta da ação docente em sala de aula, ainda que esta tenha sido uma vertente importante nas investigações do período. Assim, parte dos trabalhos buscou identificar as competências e habilidades tidas como essenciais à tarefa de ensino, apoiando-se em depoimentos ou testemunhos de especialistas — supervisores, orientadores e, predominantemente, professores com muitos anos de experiência. O resultado prático desse movimento foi duplo. Houve, de um lado, o incentivo ao planejamento e à organização de cursos específicos de treinamento, apoiados em “modelos” ou “protótipos” de atuação profissional, conduzidos, predominantemente, com o objetivo de desenvolver nos participantes o domínio de habilidades técnico-didáticas instrumentais. Concomitantemente, intensificaram-se os trabalhos que privilegiaram em sua abordagem o estabelecimento de princípios e diretrizes curriculares que deveriam nortear a organização de cursos destinados à formação dos futuros docentes.

Embora não existam dados suficientemente abrangentes sobre o impacto efetivo da maioria dessas propostas de formação e/ou de treinamento, é possível apontar o que talvez tenha representado o 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 ultrapassar a fase de treinamento piloto (desenvolvida com pequenos grupos experimentais) ou a de formulação teórica — caso típico dos currículos.

Além disso, trabalho desenvolvido no final dos anos 70 (WORLD BANK, 1978) demonstrou que dentre as várias características dos professores (sexo, idade, qualificação acadêmica, experiência em sala de aula, expectativas etc.), apenas duas aparecem como relevantes para explicar variações no rendimento escolar dos alunos: o nível de qualificação e a experiência em docência dos professores. Assim, profissionais com conhecimentos mais elevados e mais sólidos parecem exercer impacto positivo no rendimento escolar de alunos que dependem mais da escola para se apropriarem de conteúdos vinculados a áreas curriculares que requerem habilidades e informações especiais, como é o caso de matemática e ciências. No que diz respeito à experiência no magistério, ela parece ser particularmente importante e profícua nas séries iniciais. O estudo enfatiza que, de maneira geral, é pequena a influência das características individuais dos professores nos resultados obtidos pelos alunos e ressalta o fato de serem poucas as pesquisas que, efetivamente, examinaram essa relação.

Todos esses fatores contribuíram para que, em meados da década de 70, comesçassem a ficar para trás os enfoques de cunho meramente descritivos presentes nos trabalhos desenvolvidos até então. Surgiram, assim, novas abordagens que, ao tratar da problemática do magistério, davam mostras de que as investigações sobre o tema iriam assumir novos rumos. Desta forma, os estudos sobre o perfil do professor, que se iniciam e se prolongam pelos anos 80, são marcados por uma mudança de enfoque: o panorama das investigações na área educacional torna-se mais variado e plural e passam a prevalecer as análises de cunho sociológico, menos freqüentes e acessíveis aos educadores do que as análises psicopedagógicas. Sob a influência da Sociologia, a maioria dos trabalhos sobre o perfil do professor partiu do pressuposto de que seu desempenho ou competência profissional é uma variável muito complexa, que vai além da habilitação ou capacitação recebida pelo docente na escola ou em serviço.

Estimulada pela literatura estrangeira — principalmente pelo estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), onde a presença de correlação significativa entre a expectativa do professor e o desempenho dos alunos fica demonstrada — começou a surgir, já no final da década de 70, e notadamente no Brasil, uma linha de pesquisa/reflexão promissora. Buscava analisar a relação existente entre as representações que o professor faz da sua prática e de seus alunos e o desem-

penho escolar destes últimos. A produção resultante desse tipo de reflexão nos anos 80 é muito rica e interessante: mostra, por exemplo, que "as professoras primárias procuram compor a imagem que a instituição oferece de si mesma 'representando' o papel de educadoras absolutamente convencidas de que sua maneira de ver e valorizar o mundo é a única legítima" (Barretto, 1975).

De acordo com tais estudos, o magistério é concebido pelas professoras como uma arte em que os aspectos pessoais são mais valorizados que os requisitos técnicos. Como decorrência, o elevado índice de fracasso escolar não é atribuído ao precário preparo do professor e sim às características da clientela que atende: baixo nível sócio-econômico, desinteresse pelos estudos e falta de apoio familiar. Além disso, os problemas emocionais dos alunos são tratados de maneira preconceituosa, dentro de um padrão rígido de moralidade. Os professores caracterizam as crianças como "rebeldes, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas e, assustadoramente, indisciplinadas" (Mello, 1981). Outras pesquisas ressaltam ainda que os professores de 1º grau, em sua maioria provenientes de estrato sócio-econômico baixo, reputam seus alunos como carentes e indisciplinados, sem gosto pelos estudos e sem educação doméstica (Mariz, 1985). Vários professores, ao serem entrevistados afirmam que têm como maior problema o salário e, em seguida, os alunos: mal-educados, despreparados, com problemas de ortografia, faltosos, desmemoriados e pobres (Feldens et al., 1983). O caráter preconceituoso de tais representações em relação aos alunos, às suas famílias e ao contexto em que vivem fica, assim, patente. A conseqüência mais perversa dessas concepções negativas é a de reforçar a idéia de que o sucesso escolar, em tais circunstâncias, é impossível de ser alcançado. Ao se esperar de antemão pelo fracasso escolar, sua presença se induz no âmage mesmo da escola, causando danos sérios à auto-estima das crianças e desperdício humano incalculável (Mello, 1981).

Conhecer as representações dos professores parece ter constituído um ganho considerável, na medida em que elas estão associadas a expectativas e comportamentos que produzem efeitos prolongados e, quase sempre, irreversíveis, na vida dos alunos. Séria desejável, conseqüentemente, que o professor tivesse uma percepção menos preconceituosa dos seus alunos e da sua prática, de modo a não idealizar esta última nem estigmatizar os primeiros. Ao que tudo indica, esta temática se revela uma área importante, merecedora de um tratamento especial no curso de formação de professores — futuros ou em serviço.

Outra linha de trabalhos — que proliferou em toda América Latina na década de 80 — procurou caracterizar quem é o professor, enfocando as relações de gênero, com relevância especial à condição social e profissional da mulher. Desta maneira, a atuação docente na escola básica, onde a presença do sexo feminino é marcante, foi objeto de reflexão especial. Não se tratava, porém, de considerar o gênero como

uma variável isolada, conforme ocorrera no início dos anos 70. Ao contrário, este foi encarado como um atributo pessoal que tem conseqüências na prática pedagógica e no prestígio da categoria docente.

Para alguns leitores, a feminização da profissão docente, na América Latina, deu-se prioritariamente no magistério primário, em razão dos restritos incentivos econômicos à docência nesse nível de ensino. Na medida em que o trabalho feminino era, em geral, encarado como complementar na renda familiar, a entrada maciça das mulheres no magistério fundamental pode ter implicado rebaixamento de salários, afastando dele profissionais do sexo masculino. Concomitantemente, a carreira docente no ensino básico passou a ser vista como uma opção mais favorável às mulheres, já que possibilitava — como ainda hoje o faz — jornadas parciais de trabalho, com férias coincidentes com as dos filhos, sem mencionar a idéia, amplamente divulgada, de que o sexo feminino sai-se melhor em carreiras relacionadas à área de letras e humanidades. Desta forma, a atividade docente passou a ser uma opção profissional não valorizada face à sua baixa remuneração e, conseqüentemente, escolhida sobretudo por setores femininos com problemas econômicos menos prementes (Gysling e Filp, 1989).

Estudos sobre o processo pedagógico em sala de aula mostram ainda que, em comparação com os homens, as mulheres têm expectativas mais baixas de sucesso em relação ao aluno pobre, reduzem o nível de exigência em termos de conhecimentos a serem veiculados na escola e utilizam, do tempo disponível em sala de aula, apenas 60% com trabalho acadêmico propriamente dito. Particularmente sensível à diferença de gênero é o controle da disciplina: as mulheres passam longos períodos tentando controlar a classe, fato que diminui, sensivelmente, o espaço destinado ao ensino. De acordo com as autoras, a raiz desse problema reside no fato de que, em virtude da socialização recebida, é mais fácil para os homens se assumirem enquanto líderes, o que lhes permite manejar, de forma mais adequada, a questão da autoridade. A socialização feminina, ao contrário, prepara as mulheres mais para o "papel de colaboradoras do exercício do poder masculino e de administradoras de afeto" (Filp et al., 1976). A situação da sala de aula parece estar, assim, em contradição com a socialização das professoras.

No Brasil, uma série de pesquisas discute aspectos semelhantes aos acima relatados, embora com pressupostos e conclusões muito diferentes. Estas investigações postulam que o fato de a socialização da mulher se dar em torno de dois eixos básicos — o trabalho doméstico e a maternagem — cria expectativas de que as características distintivas do trabalho doméstico (atenção a várias tarefas ao mesmo tempo, acúmulo de funções, improvisação etc.) e da maternagem (dedicação, doação de amor e de carinho) devam presidir a relação entre professoras e alunos (Rosemberg e Amado, 1992). Soma-se a isto a constatação de que é cada vez maior o número de professoras das escolas públicas provenientes dos estratos

pobres da população, onde o padrão dominante de relação adulto/criança é bastante autoritário, exigindo-se estrita obediência por parte das crianças (Campos, 1975).

Conseqüentemente, esse padrão de socialização, associado às expectativas de comportamentos de maternagem, poderia ajudar a entender as atitudes autoritárias das professoras, freqüentemente relatadas em grande parte das pesquisas (Rosemberg & Amado, 1992). Ao que tudo indica, a experiência do magistério parece propiciar uma acentuada tensão entre o amor e o autoritarismo, recursos que, por sua vez, podem mascarar a falta de preparo docente para enfrentar a situação de sala de aula. Daí a necessidade de os programas e cursos de formação de professores conhecerem — e levarem em conta — a especificidade da socialização primária das futuras professoras.

Concluindo, é possível afirmar que a reflexão sobre o perfil dos professores — iniciada na década de 70 e prolongada até a seguinte — descortinou novas áreas de pesquisa. A questão central, que hoje se impõe, é saber como, em razão de quais características e em quais contextos, o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos, sobretudo na escola básica. As respostas a estas indagações significarão, sem dúvida, uma importante contribuição para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem em geral e, em particular, daquele que se dá nos países em desenvolvimento. Entretanto, o problema é muito mais complexo, uma vez que a ênfase vem-se deslocando das características individuais do professor até enfocá-lo como agente central da socialização de determinados conhecimentos, através de estratégias específicas, a serem utilizadas seletivamente em situações bem definidas. Talvez por esta razão, a pesquisa sobre o perfil dos professores, bem como de suas representações, esteja sendo, na década de 90, praticamente relegada a um plano secundário nas investigações brasileiras e latino-americanas.

## **QUE INSTITUIÇÕES VÊM FORMANDO OS PROFESSORES?**

A formação de professores, segundo Nunes (s.d.), é um processo amplo, que assume duas modalidades principais nos países da América Latina: habilitação acadêmica e capacitação em serviço. A primeira, entendida como o processo convencional de educação, é aquela que se alcança após a obtenção de estudos prévios (primários e/ou secundários). Do ponto de vista institucional, organiza-se em escolas normais, institutos de educação ou ensino superior, visando qualificar profissionalmente os futuros professores que passarão a atuar nos diferentes níveis do sistema escolar. Habilita legalmente para o exercício do magistério, conforme atestam os diplomas de títulos profissionais fornecidos aos alunos após a conclusão dos cursos.

Já a capacitação em serviço ou aperfeiçoamento docente consiste em processos e/ou ações que se oferecem: a) aos professores titulados, já atuando nas escolas, com o propósito de melhorar seu desempenho e/ou atualizar a formação inicial recebida; b) às pessoas incorporadas ao ensino, mas sem formação acadêmica mínima. Neste último caso, trata-se de qualificar os professores “leigos” (como são chamados no Brasil) ou “empíricos” ou, ainda, “interinos” (como os denominam outros países da América Latina). Busca-se, aí, uma capacitação informal que pode ser complementada (ou não) por programas sistemáticos, cujo objetivo é habilitar o docente, dando-lhe a titulação necessária ao exercício do magistério.

Cabe ainda ressaltar que parece haver consenso de que a formação de professores deve ter sempre — seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento — um caráter permanente, uma vez que os estudos iniciais são, em geral, insuficientes para prepará-los para atuar por várias décadas e em diferentes postos de trabalho, sobretudo em um contexto marcado por constantes modificações de ordem política, social e educacional. Desta forma, a formação em serviço/aperfeiçoamento perde sua natureza circunstancial e optativa, constituindo-se em exigência central para possibilitar o desempenho esperado dos professores, aumentar sua eficiência e permitir a implantação de políticas públicas que visem aprimorar e/ou transformar a educação na região.

## **Habilitação acadêmica**

A maior parte dos problemas que afetam a formação, o exercício e a profissão do professor está intimamente relacionada com a estrutura do sistema escolar e com os vínculos que, num primeiro momento, estabeleceram-se entre ensino público oficial e exercício docente. Claramente, não se observou correspondência entre a organização deste último e a consciência da necessidade de se envidar esforços para formar o professor (Silva, 1991). Assim, durante muito tempo, a meta central do ensino básico da América Latina consistiu em alfabetizar crianças e jovens, instruí-los minimamente acerca do mundo a sua volta e, em especial, dotá-los de hábitos religiosos e morais.

Esses objetivos, naturalmente, poderiam ser alcançados por qualquer pessoa que possuísse os conhecimentos e as qualidades exigidas. Além disso, como as instituições escolares, que foram pouco a pouco configurando os sistemas de ensino, estiveram, em suas origens, ligadas à igreja, a mística de que a tarefa de ensinar estava estreitamente ligada à “vocação” era intensamente promovida. Em conseqüência, a função docente era compreendida enquanto “apostolado, enquanto sacerdote, devendo ser executada por indivíduos com fé, capacidade para sacrificar-se, bondosos, detentores de pureza de costumes, amor pelas crianças, desinteresse pecuniário, modéstia, etc.” (Silva, 1991. p.20).

Em contraposição a tais noções, começa paulatinamente a germinar a concepção de que o ensino escolar representava uma ocupação profissional como qualquer outra e, neste sentido, digna de preparo e instrução especializada. Exerceram papel central nesse processo os pedagogos europeus, sobretudo no momento em que a América Latina se viu forçada a enfrentar o desafio de educar parcelas maiores da população. Ora, recrutar professores para o ensino fundamental não era tarefa fácil, mesmo que o programa de matérias a serem ministradas fosse extremamente restrito, visto o continente ser, na época, em sua grande maioria, analfabeto e iletrado. Daí a necessidade dos Estados latino-americanos recorrerem, num primeiro momento, à caridade de senhoras da sociedade e a jovens de condição sociocultural modesta, cujo nível de escolaridade requeria formação prévia para a instrução popular.

As escolas normais nasceram, portanto, para formar professores para o ensino público elementar, proporcionado pelo circuito financiado e administrado pelo Estado. Em contrapartida, o ensino das elites latino-americanas permaneceria vinculado à esfera particular e ligado, em alguns países mais que em outros, à Igreja. Essa tendência à segregação e à diferenciação social afetou profundamente os modos de conceber e implantar a formação do magistério, muitos dos quais até hoje se mantêm. O costume de se preparar docentes segundo o nível de ensino em que eles irão futuramente atuar está evidentemente ligado a esse aspecto. Assim, muitas dessas formações permaneceram e, em alguns casos, ainda hoje permanecem, como que ilhadas, sem manter laços com outras afins, correndo atrás de objetivos e funções particulares, e seguindo requisitos e condições específicas a cada perfil docente.

Com a reformulação das funções escolares e o enriquecimento dos planos e programas para cada nível de ensino, a maioria das escolas normais começou a formar separadamente — por disciplinas — os professores: os de Religião, os de Educação Física, os das séries iniciais e finais, os de Educação Artística, os de Educação Especial etc. Tudo isso contribuiu muito para aprofundar a segregação e a dispersão nas orientações que regiam a formação docente. Essa situação atingiu seu ponto culminante quando, em alguns países latino-americanos, extrapolando suas tarefas específicas, as universidades e os institutos pedagógicos invadiram o campo de trabalho das escolas normais e, com uma nova ótica, principiaram a formar professores para a escola básica, reservando-lhes muitos e diversificados papéis, segundo a especificidade de cada país.

No Brasil, os primeiros professores começaram a ser formados em 1833, por ocasião da fundação da Escola Normal de Niterói, Rio de Janeiro. Em pouco mais de dez anos, outros importantes centros de formação dos chamados “professores primários” foram criados no país: o da Bahia (1836), o do Ceará (1845)

e o de São Paulo (1846). A partir daí, as escolas normais proliferaram. Na década de 60, em especial, houve no Brasil uma clara preocupação com a formação docente em nível de 2º grau. Exemplos disso constituem os convênios MEC/UNESCO/FISI (este último, Fundo das Nações Unidas para a Infância) de 1963-1966 e 1967-1969, consolidados, respectivamente, no 1º e no 2º Plano Mestre de Operações para um Projeto de Educação Primária e Normal no Brasil (Barretto, 1981). Assim, a pressão por maiores oportunidades de estudo, proveniente de parcelas crescentes da população que se dirigiam aos mais diversos setores da economia foi, nessa época, acolhida pelo Estado. Nos anos 70, várias reformas ocorreram nos cursos de magistério. Com a promulgação da lei 5692/71, as escolas normais desapareceram e a formação dos professores em nível de 2º grau perdeu especificidade, sendo transformada em mais uma habilitação profissionalizante, como parte da política de profissionalização que passou a orientar todo o ensino médio (SÃO PAULO, 1988). As publicações brasileiras examinadas indicam, entretanto, que as reformas e os documentos legais produzidos nos últimos vinte anos denotam, por parte das instâncias governamentais, ausência de uma política educacional claramente definida para a formação do magistério para o ensino fundamental. De igual modo, o crescimento dos cursos de formação de professores em nível de 3º grau não resultou de uma preocupação efetiva em formar um corpo profissional competente, orientado por uma concepção clara de escola elementar.

Ainda no caso do Brasil, observa-se que já a partir dos anos 30 um debate nacional discutia qual instância seria mais adequada para habilitar o professor: os cursos normais ou os institutos de ensino superior? Paulatinamente, este tema acabou por se confundir com a busca de um perfil para os cursos de Pedagogia. No decorrer das décadas, o conteúdo do debate passou por uma mudança significativa: deslocou-se dos aspectos específicos da habilitação do professor para a discussão dessa habilitação dentro da problemática educacional como um todo. Nos anos 70 — com o crescimento do ensino de 3º grau e das denúncias das altas taxas de fracasso escolar nas primeiras séries do 1º grau — o tema ampliou-se e ganhou corpo. A reflexão nessa área caminhou, portanto, da habilitação do professor em si para o exame dos condicionantes sociais e econômicos que determinam a pirâmide educacional, para a própria habilitação do professor e, sobretudo, para seu exercício profissional. Vale mencionar, no entanto, que este debate, no País, permanece em aberto, uma vez que não se chegou nunca a uma conclusão definitiva a respeito de qual seria o grau de ensino mais adequado para formar o professor da escola fundamental.

Já a literatura estrangeira, assumindo óticas distintas, parece chegar a decisões mais definidas sobre que instituição deve habilitar o professor do ensino fundamental. Considera-se desejável que, para a efetiva profissionalização do docente, todas as institui-

ções formadoras sejam de 3º grau, preferencialmente universidades (Nunes, s.d.). Tal ação é justificada pela necessidade de se oferecer condições que permitam, aos futuros docentes, contato com a produção do conhecimento e a participação ativa em processos de investigação. Entende-se que só assim a capacidade de interrogar a realidade escolar e social, bem como as próprias práticas pedagógicas — requisito básico para o aprimoramento da docência e para a transformação educativa — poderá vir a ocorrer. Além disso, acredita-se que a elevação do nível de estudos pedagógicos pode não só legitimar o aumento dos salários docentes como, também, atrair, para o magistério fundamental, estudantes com melhores credenciais acadêmicas e embasamento mais aprofundado para se tornarem profissionais efetivos da educação.

Outros estudos internacionais (Lockheed et al., s.d.), analisando o grau de formação docente na América Latina sob a perspectiva da relação custo/benefício alcançada, consideram que para atuarem como fonte de informação, os professores primários necessitam de uma formação acadêmica geral, superior ao nível dos alunos a quem efetivamente ensinam. Desta forma, estes professores devem contar, *pelo menos*, com diplomas de curso secundário (grifo nosso). O fato de se almejarem professores capazes de servir como fonte de informação e se postular a necessidade de eles disporem *pelo menos* de formação de 2º grau cria incertezas sobre qual deve, de fato, ser a instituição formadora do professor da escola básica: as escolas normais ou os cursos de Pedagogia.

Pode-se concluir, assim, que a literatura disponível não fornece uma resposta clara sobre qual é a instituição mais adequada para habilitar o professor do ensino fundamental. A ausência da definição parece decorrer do fato de que esse é, ao que tudo indica, um falso problema. Na verdade, importa menos em que nível se dá a formação do professor do que a forma através da qual esta habilitação se processa. Como Nunes (s.d.) bem aponta ao difundir a universidade como *locus* privilegiado de formação do professor, não há garantia, na América Latina, de que a qualidade da habilitação aí recebida corresponderá à prática docente bem-sucedida: "nem toda universidade, automaticamente, coloca [os alunos] em contato com o conhecimento avançado, emprega formas de aprendizagem autônoma ou permite participação em investigações" (p.8). Para este autor, a educação latino-americana encontra-se envolvida em um ciclo vicioso, do qual se faz urgente sair: as universidades da região não se tornarão melhores enquanto o sistema escolar continuar oferecendo alunos "formados na aprendizagem repetitiva e dependente, frutos de um cultura escolar anacrônica e fragmentada" (p.8) veiculada por docentes atuando nos níveis mais baixos do sistema educacional. A questão parece, assim, residir principalmente em *como* os professores são formados, seja nas escolas normais, nos institutos de educação ou nos de ensino superior.

## Capacitação em serviço/aprimoramento docente

Não existe, na literatura examinada, documentação suficiente que permita fazer uma análise abrangente dessa modalidade de formação. De igual modo, raros são os trabalhos voltados à avaliação sistemática dos diferentes cursos de aperfeiçoamento, bem como de seus custos financeiros e sociais. No Brasil, essa é uma área que necessita urgentemente de maiores investigações e avaliações.

Preponderam, na literatura brasileira sobre o assunto, artigos que salientam a importância de a formação do professor se dar na própria escola, através de grupos de estudo, voltados para a prática da sala de aula e para as questões educacionais mais amplas (Silva e Lomônaco, 1990 e Carvalho, 1982). Sugere-se que os professores da escola trabalhem em equipe, interagindo democraticamente com a direção, com os coordenadores e com a comunidade. É sabido, no entanto, que é difícil formar grupos regulares e sistemáticos de professores, visto o altíssimo nível de rotatividade docente na escola (sobretudo naquelas localizadas na periferia dos grandes centros urbanos), falta de pessoal técnico disponível para levar adiante tal empreendimento e a inexistência de horário para essa atividade na jornada de trabalho dos professores.

Já na América Latina, a produção a que se teve acesso — ainda que pequena — parece mais elucidativa, indicando problemas semelhantes àqueles encontrados na habilitação acadêmica. Os programas de capacitação/aperfeiçoamento são concebidos de forma distante e/ou separada da prática pedagógica, exigindo afastamento da sala de aula e/ou a ocupação de fins de semana, férias ou finais de expediente para participação nos cursos. Envolvem, ainda, modalidades de educação à distância, com trabalhos a serem realizados no próprio domicílio. A tendência é a de prover, de forma vertical, novos conteúdos, tidos como mais atuais ou mais avançados do que os que se supõe sejam de domínio do professor. A lógica que orienta tais cursos é, ainda, a acadêmica: "aumentar a informação com a expectativa de, com isto, incidir sobre a prática docente" (Nunes, s.d. p.12). A opção de coincidir os cursos de formação com o trabalho pedagógico, seja no tempo, seja na orientação de conteúdos, é raramente adotada. Neste sentido, alternativas em larga escala, que viabilizem cursos de aperfeiçoamento docente ministrados na própria escola — durante a jornada normal de trabalho — e concebidos com o fito de transformar a prática pedagógica, ainda que figurem, nestes trabalhos, também como desejáveis, parecem inviáveis em face da realidade latino-americana.

Ao que tudo indica, nos países onde os requisitos educacionais dos professores da escola básica são baixos — visto deterem poucos conhecimentos acerca das disciplinas que lecionam — as diferentes formas de capacitação docente parecem constituir uma via promissora (Lockheed et al., s.d.). Três alternativas

são apontadas, com destaque, nessa modalidade de formação: a) programas de capacitação a curto prazo, em regime de internato; b) programas contínuos de capacitação, acoplados a visitas de supervisores à sala de aula; c) ensino à distância, seja por correspondência, televisão ou por rádio. Saliencia-se que, a despeito de alguns destes cursos estarem a serviço do aprimoramento das práticas pedagógicas, a grande maioria pretende fornecer créditos que contribuam para a progressão na carreira do magistério. São, naturalmente, mais eficazes as formas de capacitação em serviço que empregam atividades contínuas, visando melhorar a qualidade do ensino ministrado. Raramente são eficientes os cursos de aperfeiçoamento que não envolvem seguimento posterior. Especialmente benéficos parecem ser aqueles que ocorrem na própria escola. Em contraposição, os cursos de capacitação docente em regime de internato parecem representar a pior opção: requerem grandes investimentos em transporte e estadia, implicando, ainda, abandono da sala de aula e, portanto, interrupção do processo de ensino-aprendizagem. Surge novamente como central nos cursos de aperfeiçoamento a maneira como são concebidos, as estratégias que utilizam, o acompanhamento que os docentes recebem etc. Assim, a discussão incide sobre a forma, ou seja, centra-se no como, em cada modalidade preconizada, o professor vem sendo formado nos cursos de capacitação/aperefeiçoamento profissional.

Quanto à habilitação dos professores leigos — que não dispõem nem mesmo de escolaridade mínima necessária (2º grau) — os documentos aos quais se teve acesso apontam duas modalidades de capacitação em serviço prioritariamente empregadas nos países em desenvolvimento: as que fazem uso interativo da televisão ou do rádio e/ou as que utilizam materiais de ensino programado. O sucesso desses empreendimentos depende, em última instância, dos pressupostos adotados, da forma como se programa o ensino, do grau de detalhamento das instruções fornecidas, do balanceamento entre parte teórica e parte prática, bem como da atuação do monitor. A reflexão sobre o assunto (Feldens, 1979; Gatti et al., 1975; Moraes et al., 1986) indica que a avaliação dos cursos de capacitação em serviço dos professores leigos — que, no Brasil, florescem desde o final da década de 70 — é geralmente positiva, redundando em mudanças no comportamento instrucional do professor. Por outro lado, não se verificou até que ponto as alterações observadas na atuação docente ocasionam melhorias no desempenho dos alunos.

Vale ressaltar, no entanto, que a presença de professores leigos no ensino fundamental latino-americano não se deve à falta de docentes habilitados. Ao contrário, a utilização de pessoal não qualificado no magistério elementar denuncia, antes, a persistência, em determinadas regiões da América Latina e em particular do Brasil, de condições extremamente adversas de trabalho. Desta forma, ao isolamento, à pouca ou

nenhuma infra-estrutura escolar, às classes numerosas e multisseriadas e aos salários ultrajantes aliam-se, ainda, situações de sobrevivência muito aquém do limite do aceitável, no que concerne à saúde, transporte, moradia, saneamento básico, eletrificação, lazer etc. Ainda que limitado em número e circunscrito aos bolsões de pobreza da região, o problema do professor leigo é inegavelmente grave e deve ser eliminado o mais rapidamente possível, através de políticas de longo alcance, que envolvam a ação articulada e coordenada dos diferentes setores da administração pública.

Em conclusão, os estudos analisados sobre que agências devem estar habilitando o professorado da escola básica mostram-se inconclusivos. De um lado, apregoam que esta responsabilidade cabe aos institutos de ensino superior, com base no pressuposto de que se está, assim, garantindo pelo menos mais anos de escolaridade e maior especialização pedagógica do que podem oferecer os cursos de 2º grau. De outro lado, questionam o vigor e o compromisso social dessas instituições com a formação do docente que se almeja. Tal falta de clareza sobre o assunto parece decorrer do fato de que existe grande descrédito quanto à capacidade formativa do 3º grau, considerando não existirem diferenças significativas entre docentes aí formados e aqueles oriundos de cursos secundários. Um outro aspecto que torna imprecisa a identificação do *locus* onde o professor deve ser formado e das instituições que devem se responsabilizar por seu aperfeiçoamento/reciclagem reside na dificuldade de se avaliar o desempenho acadêmico dos alunos, sabidamente função de um conjunto de fatores, a partir de apenas um deles: a formação do professor.

De qualquer modo, como bem aponta Gatti (1992), cabe efetivamente perguntar se não se está, na formação dos professores, ora atribuindo ao ensino superior um papel hegemônico, ora uma função marginal, dadas as claras dificuldades de funcionamento que apresenta. Para a autora, a escolha não pode ser assim dicotomizada: há, inegavelmente, necessidade de se diversificar as instituições responsáveis pela formação docente, "aumentando as oportunidades de participação e o leque de opções práticas" (p.7). Não se pode excluir também a contribuição do 3º grau na formação dos professores, visto estas instituições somarem competências específicas que, potencialmente, as colocam em condições de desempenhar um papel fundamental na produção de quadros eficientes para o magistério. Reconhecendo que outras instâncias têm também sua parcela de responsabilidade no aumento de oportunidades formativas — associações de profissionais da educação, centros independentes ou públicos dedicados a questões educacionais, entidades de diversas naturezas e os próprios professores egressos do sistema público ou privado com prática docente ou administrativa sólida —, a discussão deve enveredar para uma análise profunda e integrada de como são — e de como podem vir a ser — formados os docentes que atuam nas sé-

ries iniciais nos países em desenvolvimento, tópico que será abordado a seguir.

## COMO O PROFESSOR É FORMADO?

Para que se possa entender melhor as razões pelas quais é hoje premente a preocupação com a forma através da qual o professor é formado na América Latina, parece ser necessário retomar, ainda que de forma sumária, como se configura, na ampla maioria de suas salas de aula, o processo de ensino aprendizagem. A despeito de este aspecto já ter sido sobejamente analisado em vários estudos, tanto brasileiros como de outros países (Davis, 1988; Rockwell, s.d.; Patto, 1990; Rockwell, Ezpeleta, 1983; Penin, 1989), é sempre oportuno relembra o conhecido, posto que este tende, freqüentemente, a ser esquecido.

Ao que tudo indica, a precariedade do ensino latino-americano parece ser decorrência direta de práticas pedagógicas que dificilmente favorecem a aprendizagem dos alunos: as aulas são dissertativas, exigindo longas cópias do quadro-negro e fornecendo pouca ou nenhuma oportunidade para perguntas. Como predomina a memorização sobre o entendimento, o conteúdo apresentado é raramente trabalhado de forma ativa. Acompanhamento e avaliação, quando ocorrem, resumem-se a assinalar certo ou errado, sem explicitar, aos alunos, a natureza do sucesso ou fracasso nas provas e/ou tarefas. Trabalhos em grupos constituem exceções, bem como debates e discussão viva sobre os conhecimentos veiculados em sala de aula.

Esse ensino truncado e empobrecido tem sido explicado, em grande parte, pela forma como os conteúdos e a transmissão cultural se dá nas instituições de formação docente. Nunes (s.d.), analisando o currículo oferecido aos futuros professores na América Latina, aponta três aspectos que merecem discussão: a formação geral e básica, a profissional ou pedagógica e a especializada em certas disciplinas. Na habilitação dos docentes do ensino fundamental, segundo este autor, parece haver, nos currículos, uma tensão entre a formação geral e a profissional, sobretudo quando a capacitação do professor ocorre no nível secundário: ora privilegiam-se as matérias básicas do saber pedagógico, ora as instrumentais. Observa-se ainda, em alguns casos, ênfase na formação profissional e, em outros, nas matérias que o egresso do curso do magistério irá ensinar, considerando-se fator essencial o domínio acadêmico destas. Com isto, a formação pedagógica, em nível secundário, carece muitas vezes de oportunidades de exercício preparatório à regência de classe. Assim, o domínio da formação acadêmica e a conseqüente debilidade da formação pedagógica refletem, negativamente, sobre a prática profissional.

Além do mais, os currículos dos cursos de formação de professores parecem orientar-se para a reprodução do conhecimento, visto que a prática pedagógica

afirmada tende mais a comunicar ou transferir aos futuros docentes uma seleção de conteúdos culturais tidos como relevantes. Na maioria das vezes, a formação docente na América Latina resume-se a uma versão estreita e empobrecida da cultura profissional, adotando-se, ainda, métodos tradicionais de ensino (Nunes, s.d.). Condiciona-se, desta maneira, os professores de amanhã a reproduzirem em suas salas de aula um conteúdo ainda mais limitado, via procedimentos de cunho autoritário, derivados, freqüentemente, do senso comum.

Esta situação não é, de modo algum, casual. Como é amplamente conhecido, na América Latina, a partir da década de 60, as escolas normais ou deixam de existir ou são mantidas de forma descaracterizada, transferindo-se, total ou parcialmente, para as universidades, a função de formar professores para o ensino básico. No caso do Brasil, muito embora o conteúdo da formação do professor pareça ser um ponto crucial, decisivo na preocupação dos educadores, existem poucos estudos detalhados, críticos e/ou aprofundados sobre os currículos adotados nesses cursos.

Na verdade, as primeiras investigações sobre o tema aparecem apenas no início da década de 70, estendendo-se, ainda que de forma inconstante e pontual, para a seguinte. No geral, esses estudos consideram o currículo adotado na formação dos professores como sendo de caráter enciclopédico, elitista e idealista. Acreditam também que as diferentes reformas introduzidas na educação do país acabaram por aligeirar, cada vez mais, os conteúdos curriculares, resultando daí uma formação docente inespecífica e extremamente superficial.

Prepondera, desta forma, entre os pesquisadores brasileiros, em concordância com a literatura estrangeira, uma visão negativa acerca da maneira através da qual os professores das séries iniciais vêm sendo formados. Examinando a formação do magistério em São Paulo do Império até 1930, Campos (1990) afirma que, desde o início, o ensino normal não visava tanto preparar um professorado competente, como atender à demanda por formação de parcelas crescentes do sexo feminino, que almejavam continuar estudando após o curso elementar. Já naqueles tempos, a formação do magistério ficava muito aquém das expectativas menos otimistas, seja por falta de verbas, seja por falta de incentivo à profissão. Assim, é tão somente nos primeiros anos da República que, segundo a autora, o nível de habilitação de professores foi elevado e o ensino normal passou a ser definido como curso profissional.

Essa situação, entretanto, iria durar pouco, como demonstra o artigo sobre a formação de professores em nível de 2º grau, de Gatti et al. (1977), em que foram entrevistados professores dos antigos cursos normais de 52 escolas. Ficou patente, nessa pesquisa, que o curso de magistério possuía deficiências sérias, que implicavam uma formação inadequada do professor. Sua clientela foi caracterizada de forma extremamente negativa por seus professores: apresen-

tava baixo nível cultural e intelectual, não possuía hábitos de leitura e pesquisa, não dispunha — sobretudo aqueles alunos advindos do supletivo — de sólido domínio sobre a língua portuguesa, demonstrando acentuado desinteresse pelo estudo em questão. A habilitação ao magistério parecia, assim, ter sido escolhida tão-somente porque, além de mais fácil, permitia concorrer a uma vaga na universidade.

Isso posto, não é de surpreender que houvesse grandes esperanças de que a reforma introduzida pela lei 5692/71 viesse alterar substancialmente tal quadro. Na verdade, justamente o contrário ocorreu: o curso de formação de professores em nível de 2º grau sofreu, com a aprovação dessa lei, um agudo processo de descaracterização, que acabou por destruir sua especificidade como curso e como escola. Assim, os institutos de educação ou escolas normais deram lugar a escolas de 2º grau, onde os mais diferentes cursos profissionalizantes passaram a conviver lado a lado. Encara-se a habilitação do magistério como mais um curso de formação técnica, equiparado a tantos outros de menor relevância social. A pesquisa de Gatti e Bernardes (1977) atesta essa situação ao avaliar as habilidades dos concluintes de cursos de formação de professores em nível secundário: os alunos que terminaram a habilitação eram incapazes de selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para o 1º grau, não conseguiram escolher procedimentos adequados ao ensino de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento nem, tampouco, sabiam lidar com eventuais dificuldades de aprendizagem. Concluem as autoras que os futuros professores não só não dominavam os conhecimentos profissionais básicos de sua área, como tinham acentuadas dificuldades em transferir os conhecimentos que supostamente adquiriram para o cotidiano da sala de aula.

Doze anos após essa pesquisa, Fusari e Cortese (1989) revisitam os cursos de magistério, indicando que as mazelas já identificadas anteriormente não só permaneciam como se haviam acentuado. De acordo com os autores, a estrutura curricular continuava pouco específica, inexistindo conteúdos referentes à alfabetização e à metodologia a ser adotada nas séries iniciais. Adicionalmente, nenhuma caracterização adequada do perfil das crianças que freqüentam as escolas públicas era dada, faltando, ainda, integração entre as diferentes disciplinas ministradas, bem como estágios preparatórios à docência que não fossem apenas formais. Vale ainda comentar a presença maciça de alunos provenientes de cursos supletivos, com baixíssimo nível de conhecimentos. O estudo demonstra, de forma incisiva, o prolongado e severo descompromisso de toda a sociedade brasileira — e das diferentes instâncias de poder — com a clientela da escola fundamental, salientando sua complacência com um sistema ineficiente de educação básica.

Voz dissonante nesse rosário de críticas à formação do professor no Brasil é a de Cury (1982) que, ao refletir sobre o ensino básico, aponta que o docente foi, paulatinamente, expropriado de seu instrumento de trabalho: o conhecimento. Para Cury, houve

um tempo em que o preparo cultural dos professores lhes permitia saber o que ensinar. Essa formação, no entanto, acabou se diluindo e definhando, restando, ao docente, atuar quase que exclusivamente como “tarefeiro”, envolvido num sem-número de atividades burocráticas. A expropriação do saber docente criou ainda, segundo este autor, condições para a indignidade salarial a que foi reduzida a categoria desses profissionais.

Ora, se Cury afirma que “antes” o professor sabia ensinar, ele, em absoluto, não deixa claro a época em que isso ocorreu. É bem verdade que nas décadas de 20 a 30 — com os movimentos modernista e escolanovista — havia algumas poucas escolas normais famosas pela excelência de seu ensino. Constituíam, no entanto, a exceção e não a regra, fato agravado ainda mais por estarem primordialmente dirigidas para o atendimento das elites. Assim, continua válida a conclusão de que a maneira como os professores vêm sendo habilitados — seja na América Latina, seja no Brasil — deixou, na maioria das vezes, muito a desejar. A produção examinada permite observar ainda que as críticas a essa área, ainda que contundentes, são genéricas e abstratas. Na verdade, inexistente documentação suficiente que permita uma análise mais aprofundada da questão, bem como de seus custos sociais.

Vale, no entanto, ressaltar que já se delineiam algumas tentativas de reverter essa situação. Uma delas, já em curso, que visa superar a inadequação dos professores que atuam no ensino fundamental no Brasil, é representada pela criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). A proposta inicial, elaborada pelo MEC nos anos 80, foi ensaiada, em sua forma original ou com adaptações, em vários estados, inclusive em São Paulo. Fusari e Cortese (1989), ao estudarem a proposta do CEFAM, entendem-na como uma maneira de redimensionar as escolas normais, voltando-as para o professor em formação e em exercício, seja este último titulado ou leigo. O artigo indica várias providências tomadas para se alcançar uma Habilitação ao Magistério de qualidade. Entre elas, preconiza-se, por exemplo, que o aluno de 2º grau conte com oportunidades tanto para aprender os conteúdos que já deveriam ter sido assimilados ao longo do ensino fundamental, como para entender e lidar adequadamente com o processo de aprendizagem das crianças das classes populares, apropriando-se, ainda, de outros conteúdos específicos a este nível de ensino.

Estudo mais recente sobre os CEFAMs paulistas (Grosbaum et al., 1990) mostram que estes estiveram, nos seus primeiros anos de existência, voltados para si mesmos, buscando resolver seus problemas internos (falta de infra-estrutura mínima no que se refere a recursos físicos, administrativos e legais; sobrecarga de trabalho para os docentes aí envolvidos; dificuldade em manter os alunos egressos de cursos noturnos, devido à defasagem escolar que apresentam, gerando seletividade discente etc.). No entanto, inúmeros pontos positivos foram também identificados, merecendo

destaque o fato de que, nas escolas analisadas, a intenção de formar bons profissionais, capazes de perceber criticamente a realidade e atuar de maneira eficaz sobre os problemas da escola de hoje, foi efetivamente cumprida. As autoras concluem que o Projeto CEFAM, em São Paulo, representou um grande investimento em recursos humanos e financeiros, pecando, entretanto, por não se prever nem uma sistemática de acompanhamento e avaliação da formação profissional neles oferecida, nem uma política de absorção, por parte da rede pública, dos jovens professores que aí estudaram.

O final dos anos 80 e início de 90 assistem, entretanto, a uma mudança substancial, que torna paulatinamente complexa a ótica adotada na análise da formação docente. O professor, que ensinava mal tão somente pela ineficácia de sua formação e dos treinamentos de que participava, passa a ser percebido como alguém que atua de forma precária por muitas e diversificadas razões. Sob a influência das teorias sociológicas, a discussão sobre como o professor é formado e sobre o próprio fracasso da escola não se subordina a aspectos técnicos ou legais nem a abordagens psicológicas ou tecnicistas. Ao contrário, essa discussão vai focar a formação do professor a partir do quadro de problemas mais amplos no qual ela se insere: o da educação num dado contexto histórico. Buscará, assim, desvelar as condições e os determinantes da habilitação alcançada.

Nessa linha, os estudos discutem, exaustivamente, o preparo docente agora associado à função social da escola. Ora, se esta deve formar cidadãos críticos, a partir de um ensino de qualidade voltado para os problemas de uma sociedade concreta e em movimento, onde o objetivo é transmitir o conhecimento historicamente acumulado, apostando na possibilidade de mudá-la e/ou transformá-la, o professor deverá ter um perfil específico. Sua formação requer, necessariamente, um embasamento geral sólido, de natureza multidisciplinar, que leve em conta tanto o aluno real da escola latino-americana, como a premência de assegurar uma efetiva articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a forma de melhorar a qualidade da educação está em se enfrentar o desafio de criar, na América Latina, um professor capaz de tomar decisões acertadas face à heterogeneidade discente e às situações emergenciais em que trabalha. O professor latino-americano deve ser, antes de mais nada, alguém preparado para diagnosticar, interpretar e atuar no processo de ensino aprendizagem em razão das demandas que este processo coloca e das condições concretas em que transcorre.

É preciso, porém, estar atento, como alerta Gatti (1992), para o fato de que a compreensão dos processos de aprendizagem não implica a derivação imediata de métodos de ensino, visto interferirem, aí, tanto as dificuldades inerentes à comunicação humana (notadamente num espaço social dinâmico como o é a escola e o contexto mais amplo que a abriga) como as características peculiares que conformam a própria organização interna da escola (horários, regras, número de classes e alunos, disponibilidade de material didático-pedagógico etc.). Desta forma, ao que tudo in-

dica, o ensino eficiente exige conhecimentos que vão além daqueles sobre o modo como se aprende. A compreensão de que o professor atua em situações eminentemente relacionais, cujo objetivo precípuo é o de transmitir conhecimentos sistematizados que possam ser entendidos e apropriados pelos alunos, parece ser, por exemplo, fundamental. Daí a necessidade de que o docente se debruce sobre a estrutura lógica dos conteúdos que irá ensinar, visto o papel fundamental que esta desempenha na construção de teorias de ensino, as quais, por sua vez, são centrais para a formação docente.

Ainda segundo Gatti (1992), de nada adianta ao professorado compreender teorias de aprendizagem e/ou desenvolvimento se continuam, em sala de aula, sem saber o que fazer e como proceder para ensinar seus alunos. Muito embora o ato de ensinar e o de aprender mantenham um vínculo íntimo, suas naturezas diversas exigem que, na formação de quadros qualificados para o magistério, a especificidade do primeiro prepondere sobre a do segundo, resguardando-se, sempre, sua estreita articulação. Estas considerações levam, por sua vez, à necessidade de se questionar, radicalmente, as estruturas curriculares dos cursos de habilitação de professores, através de um amplo e vigoroso movimento que, buscando criar um novo pensamento pedagógico, investigue, exaustivamente, os seguintes aspectos: "as necessidades formativas face à situação existente; as formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática, levando-se em conta os diferentes níveis de ensino; as alternativas de organização institucional que possam dar sustentação a tais necessidades, articulando-as de forma adequada; a formação de formadores aptos a produzirem pessoal docente qualificado em nível de 3º grau; a maneira de se reconceituar 'profissionalização docente', com base na idéia de um continuum de formação" (Gatti. p.73).

Em síntese, os estudos analisados indicam que, já há muito tempo, a área de habilitação docente vive uma crise cujo caráter não é só organizacional ou de estrutura curricular. O problema central parece residir, antes de mais nada, numa indefinição da própria finalidade formativa, a qual acarreta, conseqüentemente, falta de clareza sobre os métodos a serem aí adotados. Reverter este quadro implica explicitar qual é, efetivamente, o perfil docente necessário e adotar uma seleção curricular compatível com ele, ou seja, aquela que restabeleça o diálogo profícuo em torno do conhecimento em sala de aula, de modo que os alunos saiam da escola muito diferentes de como nela entraram: dominando os conteúdos acadêmicos, sabendo aplicá-los à realidade em que vivem, adquirindo valores e construindo planos de vida que se encaixem dentro de um projeto social maior.

A instrumentalização profissional do magistério requer, portanto — e conforme já apontado —, uma revisão das estruturas institucionais que alicerçam a formação docente, incluindo nesta revisão pontos de vista diferenciados: o da academia, o dos órgãos planejadores e executores das políticas públicas e, em especial, o da sociedade civil. Só assim a especificidade

do ato de ensinar ganhará destaque, podendo, então, vir a se consubstanciar em propostas de ação que coloquem um ponto final na compulsão à repetição dos mesmos erros, ano após ano, na formação dos professores latino-americanos.

## CONCLUSÃO

As propostas que se seguem, para não incorrerem no risco de parecerem ingênuas, devem considerar dois fatores que impedem e/ou entravam o estabelecimento de uma relação escola-sociedade produtiva e eficiente: a) a crise de paradigmas e/ou concepções teóricas na análise das questões educacionais e, por decorrência, na da formação de professores e b) as características da organização do Estado e as políticas públicas dela resultantes, na América Latina. Cada um destes aspectos será discutido separadamente.

A crise de paradigmas — vivida, hoje, na educação latino-americana — caracteriza-se pelo convívio de muitas e diversificadas concepções teóricas que, longe de fornecerem uma visão mais integrada e articulada da área, tem contribuído, sobretudo, para retalhá-la. Assim, nas décadas de 50 e 60, o principal referencial de análise que orientou a educação na América Latina e norteou, conseqüentemente, a formação dos professores veio da Psicologia. A ênfase nessa disciplina, se permitiu, de um lado, um maior entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, de outro implicou propostas metodológicas e concepções de ensino nem sempre adequadas à escola da região. Por outro lado, os anos 70, ainda que marcados pela presença da Psicologia, incorporaram, no trato das questões educacionais, o funcionalismo das Ciências Sociais. Foi o momento em que se buscava a eficiência organizacional da escola, o uso da tecnologia educacional e a instrução programada, aspectos tidos como centrais para se alcançar racionalidade econômica e responsabilidade cívica. Ainda na década de 70, outras correntes teóricas acabaram por influenciar a educação: a teoria do capital humano, os estudos críticos sobre a desigualdade de oportunidades entre indivíduos de diferentes classes sociais e as teorias reprodutivistas que, em conjunto, colocaram em questão a função social da escola. Essas concepções, combatidas duramente em alguns de seus pressupostos teóricos, levaram à adoção, na década de 80, de novas posturas que desconfiavam das análises sociológicas de cunho macro que marcaram o período anterior e até mesmo as desprezavam.

Surgiram, então, as abordagens etnográficas, sócio-interacionistas e interpretativas, que se voltaram para o funcionamento interno das escolas e, notadamente, para a sala de aula. A preocupação centrou-se, assim, nas mudanças no dia-a-dia da escola, nas interações sociais dirigidas à apropriação do conhecimento e nos currículos escolares. Essa ênfase teve, sem dúvida, o valor de destrinchar e compreender o cotidiano escolar, ainda que parcela significativa dos estudos realizados tenha mostrado uma tendência a privilegiar o particular, raramente integrando níveis mi-

cro e macro de análises. Nessas circunstâncias, o início dos anos 90 deparou-se com a ausência de um paradigma único, que tivesse feito a síntese de como deve ser o professor do futuro e de como proceder para formá-lo. O caráter multiparadigmático dos períodos anteriores certamente gerou inúmeras críticas à formação docente, mas não permitiu que se fizessem propostas concretas de como transformá-la: a indefinição quanto ao modelo de escola que se buscava redundou, necessariamente, em indefinições quanto ao perfil almejado do professor.

Como conseqüência, compete à década de 90 uma difícil missão: integrar, sem preconceitos, análises estruturais e interativas, de modo a compreender tanto as ligações que se estabelecem entre a escola e as outras instituições sociais como as relações entre a distribuição de poder e conhecimento. A crise de paradigmas está aí, a ser enfrentada com rigor, se é que de fato se deseja um ensino democrático e de qualidade. No entanto, essa crise só poderá ser superada quando o salto de qualidade for dado e este, no momento, tão-somente se anuncia. Sabe-se, por exemplo, que os anos 90 já convivem com algumas certezas que, inevitavelmente, deverão implicar sérias modificações na área de formação de professores: o aparecimento da cultura eletrônico-visual, provocada pela revolução científico-tecnológica, que imprime uma nova lógica na aprendizagem, gerando outros estilos de assimilar e processar informações; os fenômenos e processos associados à revolução científico-tecnológica, tais como a massificação social, a urbanização e a crescente presença da tecnologia nos processos produtivos, que levam à necessidade de revalorizar a dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem, modificando a organização e a prática de ensino adotadas pelas escolas; a demanda crescente por equidade no ensino, que está a exigir um novo tratamento das inevitáveis diferenças de interesses e habilidades. Ao invés de segregar alunos e aprofundar as suas diferenças sociais, a diversidade encontrada entre eles deve ser canalizada da forma mais produtiva possível no que concerne tanto à inserção profissional quanto às decisões que garantam a todos uma mesma base de conhecimento.

Em face de tais constatações e levando em conta tudo o que foi exposto no corpo deste trabalho a respeito da formação docente, é possível concluir que o papel do professor, mantendo algumas de suas características centrais (guia estruturante do processo de ensino-aprendizagem, orientador do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, agente integrador escola/ comunidade), sofrerá certas transformações radicais. Destas, uma adquire destaque e convém ser discutida: a urgência de se contar, para um ensino eficaz, com um professor criativo e calibrador da pertinência cultural da educação (Silva, 1991).

A importância de que o ensino seja ministrado por professores imaginativos, transformadores e criativos assume, na América Latina, notável relevo. Na verdade, começa a germinar a idéia de que a qualidade da educação só é assegurada via um professor dotado de ânimo inovador, "consciente das limitações de princípio (a defasagem entre o tipo de formação e o

tempo de exercício profissional) e de rato (a pobreza dos currículos seguidos) presentes em toda classe de formação; um professor com grande poder de auto-crítica e com disposição para corrigir permanentemente sua prática, com vistas a adaptá-la melhor às contingências da vida escolar e social; um professor, enfim, flexível para interpretar e para conceber — com o grau de criatividade que as situações demandam — novos procedimentos de trabalho” (Silva, 1991, p.57). Para tanto, faz-se necessário que o sistema escolar reconheça e sancione o papel docente desejado e desejável e que, como consequência, as normas e regulamentos oficiais deixem espaço para tal, incluindo, na formação e aperfeiçoamento do professor, a construção de padrões de conduta originais.

O papel de calibrador da pertinência cultural da educação encontra-se intimamente vinculado à criatividade docente. Na verdade, como os conteúdos programáticos da escola são concebidos em função de uma hipotética “média cultural”, o ensino daí resultante não pode manter, a não ser em raras ocasiões, contato estreito com as realidades encontradas em cada lugar ou região. Assim, os alunos com que os professores se defrontam diariamente estão longe de ser os sujeitos abstratos e genéricos que a Psicologia apresenta. Ao contrário, a criança que se senta nos bancos escolares é um ser concreto e existencial, que introjetou, a partir do meio em que vive e se desenvolve, formas específicas de pensar e sentir. Assim sendo, os objetivos da escola, para esta criança, só ganharão pertinência e significado na medida em que puderem ser assimilados aos esquemas mentais fornecidos pelo processo primário de socialização. De outro lado, quando se volta o olhar para a realidade que abriga a escola, fica evidente que os códigos linguísticos, as normas e valores e, por vezes, as crenças e expectativas sobre o futuro guardam pouca ou nenhuma relação com as adotadas nas instituições formais de educação. Daí a importância do professor julgar, constantemente, a pertinência cultural do ensino.

Entretanto, uma educação baseada no princípio de que são relevantes e importantes somente os conteúdos que guardam correspondência estrita com a vida cotidiana pode levar à devastadora consequência de impedir a construção de uma visão de mundo que apreenda os processos sociais e culturais mais universais em desenvolvimento, ou seja, aqueles que “sem ser manifestação exclusiva de uma dada micro-cultura, em diferente medida transpassam igualmente a todas, imprimindo-lhes uma certa direção de mudança” (Silva, 1991, p.59).

Além disso, uma educação calcada unicamente no entorno da escola traz, ainda, o agravante de gerar sentimentos de conformismo e resignação, como se a realidade vivida fosse, inevitavelmente, toda a realidade. Por outro lado, uma educação aberta para outros horizontes sociais e culturais, que promove o contraponto entre o eu e o outro, pode permitir uma apreensão mais clara de que as coisas não são nem definitivas nem imutáveis, que mudanças são possíveis havendo condições concretas e vontade determinada e que, sobretudo, transformações podem ocorrer nos diferentes espaços de vida, inclusive naquele que

nos é próprio. Assim, se os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos presentes no ambiente que circunda a escola constituem o inevitável e necessário ponto de partida, faz-se importante vinculá-los aos processos nacionais, continentais e universais, de modo a promover a ruptura com tudo aquilo que aprisiona o homem e o impede de buscar um destino melhor. Um ensino pautado por uma visão estreita de pertinência habilita os alunos tão-somente para compreender, de forma superficial, os eventos que ocorrem na realidade local, a se mover dentro de um circuito limitado de relações sociais e, sobretudo, a só antever possibilidades de mudanças na forma e na magnitude já encontradas no concreto do vivido.

A nova educação não pode se furtar, de nenhuma maneira, a incorporar os rumos mais universais pelos quais envereda a cultura. Não pode ocultar sua face negativa — o debilitamento das relações humanas, a falta de solidariedade, a deteriorização do ambiente físico — nem postergar a apropriação de sua face positiva — os avanços científicos e tecnológicos, as formas mais eficazes de dominar a natureza e o ambiente social, as diferentes maneiras de se alcançar satisfação pessoal e melhorar a qualidade de vida etc. Não existe, entretanto, programa escolar que possa indicar ao professor como, quando e de que maneira enlaçar o rotineiro e o conhecido com a cultura maior. Sendo assim, compete ao docente — a todos e a cada um — balizar as formas e as circunstâncias em que, sem desconhecer o imediato, seja possível alcançar o mais amplo e geral. Isto requer, do educador, grande plasticidade: é por seu intermédio que o pensamento e a imaginação dos alunos são absolutamente deslocados da indução à dedução e da direção vertical à horizontal, sempre a partir das imprevisíveis e variáveis situações de sala de aula. Os programas de formação docente só atingirão este objetivo quando derem maior atenção às metodologias e procedimentos didáticos, visto serem estes, mais do que as questões de ordem informativo-cultural, os que fortalecerão o pensamento ponderador da pertinência cultural dos conteúdos programáticos, ensinando os alunos a abstrair, a estabelecer conexões entre fatos e situações aparentemente desconexos, a generalizar, a pensar, enfim, de forma autônoma e própria.

No entanto, tudo o que foi antes dito só faz sentido se o segundo fator, mencionado no início deste tópico, for substancialmente alterado: as características da organização do Estado e as políticas públicas dela resultantes, no contexto latino-americano. Nesta região, como é bem sabido, as máquinas públicas são marcadas pela “segmentação, autoritarismo, burocratização, patrimonialismo, corporativismo, centralização e, sobretudo, desarticulação política entre os agentes que as operam e os setores majoritários da população” (Mello e Silva, 1991, p.45). Desta forma, as demandas sociais acabam por não serem incorporadas na formulação e condução das políticas educacionais, fato que se agrava, mais ainda, pela ausência de mecanismos de avaliação e prestação de contas, canais que permitam responsabilizar a escola por seus resultados, e da necessária autonomia dos estabelecimentos de ensino. Em conjunto e de forma articulada,

tal configuração dos sistemas públicos de educação impede que a sociedade civil seja informada a respeito do ensino ministrado a seus filhos, impossibilitando-lhe, conseqüentemente, demandar a qualidade desejada. Assim, pouco adianta bem formar o professor, posto que o exercício profissional no sistema público logo lhe mostrará o predomínio da lei do menor

esforço e, o que é mais grave e mais sofrido, a ausência de todo e qualquer reconhecimento e/ou incentivo para aqueles que procuram cumprir, com seriedade, os compromissos que assumiram com a educação. Impunes e sem incentivos, os sistemas públicos de ensino encontram-se, na América Latina, mergulhados em profunda letargia, da qual urge retirá-los.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETTO, Elba S. de Sá. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.14, p.97-109, set. 1975.
- \_\_\_\_\_. Estudo da implantação da escola de 8 anos. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981 (Relatório de pesquisa).
- CAMPOS, Maria Cristina S.S. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.72, p.5-16, fev. 1990.
- CAMPOS, Maria M.M. Participantes ou marginais: estilos de socialização em família de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.14, p.75-86, set. 1975.
- CARVALHO, Sandra. Pesquisa na escola: uma alternativa pela via institucional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.41, p.72-3, maio 1982.
- CURY, Carlos R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.40, p.58-60, fev. 1982.
- DAVIS, Cláudia. *Vida e escola Severina*: um estudo de caso sobre uma escola rural no Piauí. São Paulo, 1988. Tese(dout.)IP-USP.
- FELDENS, Maria das Graças F. Autonomia e mudança no comportamento instrucional de professores: uma investigação exploratória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.28, p.27-34, mar. 1979.
- FELDENS, Maria das Graças F., OTT, Margot B., MORAES, Vera R.P. Professores têm problemas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.45, p.79-80, maio 1983.
- FILP et al. *Disciplina, control social y cambio*: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular. Santiago: CIDE, 1986 (Documento de trabajo nº 14).
- FUSARI, José C., CORTESE, Marlene P.C. Formação de professores em nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.68, p.70-80, fev. 1989.
- GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p.70-4, maio 1992.
- GATTI, Bernardete A., BERNARDES, Nara M.G. Concluintes de cursos de formação de professores em nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.20, p.39-110, mar. 1977.
- GATTI, Bernardete A., ROVAI, Evangelina, PARO, Vítor H. Um estudo sobre os cursos de formação de professores em nível de 2º grau (antigos cursos normais). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.20, p.15-30, mar. 1977.
- GATTI, Bernardete A. et al. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª série - 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.13, p.15-40, jun. 1975.
- GROBBAUM, Marta W., BRUNSTEIN, Rachel Lia, PIMENTEL, Zita P. *O Projeto CEFAM*: avaliação do percurso. São Paulo: CENPEC, 1990 (Relatório de Pesquisa).
- GYSLING, Jacqueline C., FILP, Johanna K. *Procesos de formación y feminización de la profesion docente*. Santiago: CIDE, 1989.
- LOCKHEED, Marlene E. et al. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo*: examen de las opciones de la política. s.d. (mimeo).
- MARIZ, Cecília L. de. A criança carente vista por suas professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p.69-70, maio 1975.
- MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1ª grau*: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- MELLO, Guiomar N. de, SILVA, Rose N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. *Instituto de Estudos Avançados*, São Paulo, v.12, n.5, p.45-60, maio 1991.
- MORAIS, Giselda et al. Professores leigos e professores habilitados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.59, p.15-26, nov. 1986.
- NUNES, P. Ivan. *Formación de educadores en América Latina*: algunas opciones políticas. Santiago: PIIE, s.d.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola*: a obra em construção. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- REDUC/INEP. Formação de professores no Brasil (1960-1980).
- ROCKWELL, E. *De Huellas, bardas y veredas*: una historia cotidiana en la escuela, s.d. (mimeo).
- ROCKWELL, Elzie, EZPELETA, Justa. *La escuela*: relato de um processo de construcción inconcluso, 1983. s.d. (mimeo).
- ROSEMBERG, Fulvia, AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.
- ROSENTHAL, Robert, JACOBSON, Lenore. *Pigmalion in the classroom*: teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, 1968.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O papel do planejamento na formação do educador*. São Paulo, SE/CENP, 1988, 16 p.
- SILVA, Maria Alice S.S., LOMÓNACO, Beatriz P. A construção do papel do professor; uma experiência com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.75, p.71-8, nov. 1990.
- SILVA, Eduardo C. *La formación docente en América Latina*: desafío que requiere respuesta. Santiago: OREALC, 1991.
- SILVA, Rose N. da et al. *Formação de professores no Brasil*: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: FCC, REDUC, 1991.
- SILVA, Rose N. da, DAVIS, Claudia. O nó gordio da educação brasileira: ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.28-40, fev. 1992.
- WORLD BANK. *Teacher training and student achievement in less development countries*. Washington, D.C., 1978 (staff working paper nº 310).