

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Selma Garrido Pimenta
Faculdade de Educação USP

"Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores encontram-se sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações." (NOVOA, 1992:9)

1 É urgente construir saberes que apontem novas fazeres na formação de professores. O presente texto traz algumas idéias e propostas ao debate que vem ocorrendo em nossos países nos últimos anos. Debate esse que tem sido ampliado com as investigações de vários autores em diferentes países, preocupados, como nós, com a formação de professores. Nossa preocupação neste texto será não somente trazer algumas considerações sobre os principais eixos dessas investigações, sem a pretensão de esgotá-las. Entendendo-as como positivas contribuições a uma política de formação de professores, analisamos brevemente o quadro de formação presente no Estado de São Paulo.

Pesquisa e Política - uma aproximação necessária na formação de professores

2 As novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam de *professor reflexivo*. O conceito de *professor reflexivo* que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada. Entende também que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

3 NOVOA, (1992), deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva centrada no terreno profissional, evoca o percurso histórico da *formação da profissão docente* para pensar a *formação de professores*. Opõe-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como *funcionários* (ora da Igreja, ora do Estado), meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para importância do triplo movimento sugerido por SCHÖN (1990) da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*, enquanto

constituinte do professor enquanto profissional autônomo (relativamente autônomo).

4 Utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações em diferentes países, NOVOA propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva que "formea os professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto-participada" (1992:25). Da considerar três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

5 *Produzir a vida do professor* implica em valorizar como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que "a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência" (NOVOA, 1992:25).

6 Mas isto não significa ficar ao nível dos saberes individuais. Conforme HAMELINE, (1991), a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois "os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais", sendo que "comportam situações problemáticas que obrigam a decidir num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de equilíbrio de valores" (NOVOA, 1992: 27, citando SCHÖN, 1990).

7 Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um *continuum* de formação (inicial e continuada), como um projeto único. A formação, nesse sentido, é um processo de auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e os contextos escolares. *Produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, implica em gestão democrática e práticas curriculares participativas. O que sugere pensar a formação como *redes* de (auto) formação continuada, cujo primeiro nível é a formação inicial. (cf. GARCIA, 1992:55, citando DEPERRETTI, 1987:97).

8 ZEICHNER, 1988, investigando a formação de professores na sociedade americana, reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, "aumentando sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade norte-americana". (in VILLA coord.:120).

9 Essas investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessá-

rias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, etc.

10 Diferentemente, portanto, das investigações que colocam nos mecanismos de avaliação do professorado, através da avaliação dos alunos, o núcleo principal para reformular políticas de formação e professorado docentes, os dispositivos de avaliação do professorado, conforme NOVOA (1992:27), "pode incentivar a dependência e o controle do corpo docente, em vez de contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional." Cabe definir que professores se quer: "como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceitores curriculares" (NOVOA, 1992:27, referindo-se a CARR, 1989 e WOODS, 1990).

11 Em nosso país temos visto emergirem políticas que apontam para a avaliação do professorado. Examinando os resultados obtidos por alunos em testes de rendimento escolar, concluem o óbvio baixo rendimento. E, logicamente, associam-no às precariedades de sua formação, ignorando análises estruturais mais amplas. Associadas a argumentos que afirmam a falência(?) do Estado, estas investigações apontam para políticas de descomprometimento do Estado com formação e trabalho de professores.

12 Considerando os objetivos desse texto de colocar algumas questões ao debate, caberia sugerir algumas indagações. Toda formação encerra um projeto de ação. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. Pesquisas requerem investimentos. Como as entidades de professores têm se colocado frente às pesquisas? Que demandas colocariam? Haveria formas de articular os movimentos sociais das categorias profissionais, às agências de fomento, às associações de pesquisadores, os órgãos públicos na definição de políticas de pesquisas?

A formação de professores para as séries iniciais no Estado de São Paulo

13 A formação de professores para as séries iniciais no Estado de São Paulo ocorre no ensino superior, em alguns cursos de pedagogia que oferecem uma habilitação específica de formação para essas séries, e no ensino de 2º grau. Nesse, sob três modalidades. A Habilitação Específica para o Magistério (HEM), implantada em decorrência da Lei 5692/71 e modificada pela Deliberação CEE 30/87. O Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), implantados a partir de 1988. E a Habilitação Específica para o Magistério-Padrão (HEM-P), implantada a partir de 1993.

14 Há no Estado cerca de 300 escolas funcionando como HEM, 52 como CEFAM e 300 como HEM-P.

15 As HEMs sofreram alterações curriculares com a Del. CEE 30/87. Assim passou a formar o professor em quatro séries para atuar do pré à 4ª série do 1º grau, sem a fragmentação de especializações(?) no último ano. O que possibilitou contornar o aligeiramento que se observava nos cursos regulares que, não raro, tinham na 4ª série o número de alunos aumentado em até quatro vezes em relação aos

Finalizando...

28 A escolha que fizemos neste pequeno artigo foi de apresentar as linhas gerais das investigações sobre formação e profissão de professores reflexivos que estão ocorrendo em diferentes países e que nos tem chegado a partir dos anos 90. Considero que a fertilidade que apresentam, contribuem às pesquisas que vários pesquisadores brasileiros já vinham desenvolvendo. Além de ampliarem nossas reflexões e propostas no bojo do movimento da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação) e em várias Secretarias do Estado que, eleitas democraticamente, têm procurado caminhos à concretização de políticas educacionais emancipatórias. Nesse sentido, sugiro a análise de duas referências, a saber: FREITAS, Luiz C. "Em que direção uma política para a formação de Professores?" in, Em Aberto, Brasília, XI, 54. MEC/INEP, 1992; PIMENTA, Selma G. e FUSARI, José C. "Projeto de Reformulação do curso de Habilitação Magistério", Brasília, Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1994.

BIBLIOGRAFIA

GARR, Will ed. *Quality in Teaching: Arguments for a Reflexive Profession*. London: The Falmer Press, 1989.

FREITAS, Luiz C. "Em que direção uma política para a formação de Professores? Em Aberto, Brasília, XI, 54. MEC/INEP, 1992.

GARCIA, Carlos. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas em investigações sobre o pensamento do professor" in NOVOA, A. (coord). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

GATTI, (coordenador de). "Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau". *Cadernos de Pesquisa*. F.C.E. São Paulo, 20:15-35, 1987.

HAMELINE, Daniel. *L'educateur et l'action sociale*, 1991 (sic inédito).

LELES, Isabela. *A formação de professores: primária de nível de ensino*. Coletor e Análise, 1989.

MEDIANO, Zélio et al. "Reperando a Escola Normal". *Revista de Pesquisa*, 1987. (inédito).

NOVOA, António. "Formação de professores e profissão docente" in NOVOA, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. & FUSARI, José C. "Projeto de reformulação do curso de Habilitação Magistério". Brasília, Secretaria de Educação do Distrito Federal, 1994 (mimeo).

— & GONÇALVES, Carlos L. *Formação e ensino de 2º grau - proposta de formação de professores*. Paulo, Coletor, 1990.

SEACEN. *Relatório de acompanhamento da implantação do projeto CEFAM 1992 e do Projeto CEFAM - avaliação do percurso*. São Paulo, 1993.

SCHÖN, Donald A. *Education in Reflexive Practices*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

— "Formar Professores como profissionais reflexivos" in NOVOA, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Ken. *Perspectivas e problemas de la función docente*, in VILLA (coord), Madrid, Narcea, 1988.

ingressantes. Alunos esses advindos dos cursos de pedagogia, que vinham em busca de habilitação legal para trabalharem na pré-escola e nas séries iniciais.

16 No tocante ao currículo, a Del. 30/87 propôs o melhor equilíbrio na distribuição horária entre as disciplinas do núcleo comum e as profissionalizantes. Dentre estas, inclui como obrigatórias as Metodologias (Língua Portuguesa-com ênfase na alfabetização-Estudos Sociais, Ciências e Matemática) e o estágio como componente a ser desenvolvido a partir do 2º ano, com o objetivo de colocar os alunos já em contato com seu futuro campo de trabalho.

17 Ao subsidiar essas alterações curriculares, a Del. 30/87 objetiva caminhos à superação dos inúmeros problemas que vinham sendo denunciados na HEM em todo o país. (A esse propósito ver, por exemplo, MEDIANO, 1987; GATTI et al., 1987; LELES, 1989; PIMENTA & FUSARI, 1990). Apesar de avanços legais-curriculares, a Del. 30/87 não assegura os mecanismos necessários à alteração das condições de trabalho nas HEM.

18 Os CEFAMs foram implantados em São Paulo a partir de 1989, com concepção inspirada em proposta apresentada pelo MEC, em 1983. Objetiva experimentar alternativas de ampliação das funções do Ensino Normal de formação inicial para a continuada (aperfeiçoamento). O CEFAM no Estado de S.P. incorporou os avanços da Del. 30/87 e foi além. Constituiu-se em curso específico de formação de professores já a partir do ingresso do aluno no 1º ano, ampliou a carga horária, criou o encaminhamento curricular, tornou-se curso em período integral com a concessão de bolsas, iniciou jornada de trabalho com hora-aula, hora-atividade e hora de trabalho pedagógico, coordenador pedagógico, além de outras medidas.

19 O CEFAM é um projeto em construção, mas aponta já alguns frutos. Através de avaliações (SEE/CENP, 1992), há indicadores de que os índices de evasão e repetência têm diminuído. Trabalhando com depoimentos de professores, coordenadores, alunos e pais, essas avaliações evidenciam também os avanços qualitativos em termos de melhores condições de ensino e aprendizagem, aperfeiçoamento em serviço, maior comprometimento da equipe escolar, dos alunos e dos pais com a formação de professores, maior entrosamento entre a escola formadora (CEFAM) e as escolas-campo de trabalho e outros.

20 Em 1992, configurada pela Secretaria da Educação a impossibilidade político-financeira de transformar o conjunto das HEMs em CEFAMs (uma vez que mesmo estes, apesar do relativo sucesso como escola de qualidade, encontravam-se em ameaça de extinção com a retirada das bolsas de estudo), optou por criar a HEM-P, melhorando as condições de trabalho e funcionamento das HEMs. Assim, em 1993 cerca de 300 escolas das então 600, começaram a funcionar como HEM-P. Suas principais características seriam constituir-se em escolas específicas de formação de professores, deixando de ser apenas mais uma habilitação no 2º grau, solta, sem características próprias. O que poderia ser assegurado pela colocação das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) para toda a equipe da HEM e com um coordenador pedagógico específico, com formação e experiência nas questões do magistério. Caberia à equipe escolar a elaboração de Projetos Educacionais e Projeto Pedagógico específicos à formação de professores, face às necessidades sociais nortas ao ensino nas séries

iniciais. As Resoluções SE/262 (15/12/92, retificada em 31/12/92) e SE/8 (27/01/93), detalham e asseguram uma série de dispositivos para a implantação da HEM-P dentro dos quais resultassem a capacitação em serviço, estágio como projeto do curso e início deste já no primeiro ano, juntamente com disciplinas da parte específica.

21 Em linhas gerais, pode-se afirmar que a HEM-P fica a meio do caminho entre a HEM e o CEFAM.

22 É desejável prosseguir com a formação inicial do professor em dois cursos (superior e 2º grau) e em três modalidades (HEM, CEFAM e HEM-P) no mesmo Estado? Que efeitos esta situação proporciona em termos de melhoria da qualidade da formação entendida como condição de melhoria da qualidade do ensino? (lembrando NOVOA, na epígrafe deste artigo) (Que professores precisariam num projeto emancipatório? O *funcionário* executor. Itens de políticas de ensino ou o *reflexivo* que constitui seus saberes num processo sistemático e contínuo de reflexão-ação-reflexão-ação... Num *continuum* de formação inicial e continuada?)

23 Parece haver consenso que as melhorias em prática nos CEFAMs e nas HEMs-P apontam para a desejável elevação da formação do professor. Mas essas experiências representam equilíbrios instáveis, que respondem e apenas parte dos problemas e, ainda assim, de modo imediato, sem projeções para uma política de resolução do problema da formação em suas raízes e numa perspectiva massiva de atendimento escolar no Estado.

E a formação do professor no ensino superior? uma breve palavra.

24 Objeto de muitas discussões em nosso país e em outros, parece haver consenso de que esse é o horizonte a alcançar. O trabalho docente não é simples. O professor de qualidade requer cada vez mais elevação cultural de sua formação inicial e continuada considerada como um *continuum*.

25 No entanto parece que não se trata, a curto prazo, de extinguir os cursos no 2º grau em todo o país, para, de imediato, serem desenvolvidos no 3º grau. Os dados evidenciam que os egressos do 3º grau no magistério não assumem massivamente a docência nas séries iniciais. Sabemos que o fator principal aqui são os baixos salários. Então, é preciso pensar a formação e docência juntas (ver NOVOA, anteriormente citado).

26 Se formados no 3º grau, cabe indagar onde. As escolas públicas de 3º grau brasileiras (universidades), com potencial para essa formação, são numericamente insuficientes para responderem à demanda do país. Temos os Institutos Superiores Isolados (e particulares) em maior número. E a qualidade? Por outro lado, muitas vezes a formação do professor para as séries iniciais tem sido colocada nos cursos de pedagogia. Questão no mínimo problemática. Penso que a pedagogia, enquanto ciência da educação, vai além e não se resume a formar professores para as séries iniciais.

27 Parece que um horizonte possível seria transformar as atuais escolas de formação de professores — as boas escolas, aquelas onde já há avanços significativos — em Escolas Superiores de Formação de Professores, constituindo uma rede pública, estadual, de formação (inicial e contínua) de professores. Fica aqui uma proposta a pensar.