

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS DIRETRIZES DOS CONSELHOS ESTADUAL E NACIONAL¹

José Sérgio CARVALHO*

No início da década de 80 um grupo de intelectuais americanos, liderados pelo professor M. Adler, elaborou um documento sobre a educação nos Estados Unidos, posteriormente publicado com o título de *Proposta Paidéia* - termo grego que designava o ideal de formação humanista do cidadão almejado na antigüidade. Embora tendo como referência um sistema educacional bastante diverso do nosso e em um país cujas condições materiais são excepcionalmente privilegiadas se comparadas às brasileiras, é espantoso como sua leitura nos remete a problemas comuns, cuja busca por solução parece hoje mobilizar educadores de todas as nações. A reprodução de alguns excertos desse manifesto pode ilustrar com clareza sua atualidade e mesmo sua pertinência para aqueles que se debruçam sobre os problemas educacionais, como o da formação de professores, em nosso país:

A democracia tornou-se o que sempre deveria ter sido, pela primeira vez, neste século. Foi apenas neste século que nos propusemos a dar doze anos de escolaridade para todas nossas crianças. Foi apenas neste século que concedemos o privilégio da cidadania plena a todo nosso povo, independentemente de sexo, raça ou origem étnica. Ambos os aspectos – sufrágio universal e ensino universal – estão indissolivelmente ligados. Um sem o outro é perigoso engano. (...) uma sociedade democrática tem de conceder oportunidades iguais não somente ao fornecer a todas as crianças a mesma quantidade de educação pública – o mesmo número de anos na escola – mas também ao certificar-se de estar dando a todos, sem exceções, a mesma qualidade

de educação. (...) No começo deste século, menos de dez por cento daqueles em idade de admissão nas escolas de segundo grau matriculavam-se, efetivamente, em tais estabelecimentos. Hoje quase cem por cento das crianças o fazem, mas nem todas completam tal ensino (...). A igualdade de oportunidades educacionais não existe de fato, se ela nada mais significa do que levar todas as crianças às escolas públicas pelo mesmo número de horas, dias e anos. Se uma vez lá elas forem divididas em carneiros e bodes, entre aqueles destinados somente ao trabalho árduo e aqueles destinados à liderança política e econômica, então a promessa democrática terá sido enfraquecida por um sistema inadequado de ensino público. (1984, p.19-20).

A importância da conclamação a uma *educação de qualidade* para todos, vinculando este termo – em geral vago – à democracia pode passar por uma mera trivialidade, de tal forma estamos habituados aos discursos educacionais que se valem dessa expressão. Essa é, aliás, uma característica marcante dos discursos educacionais. A recorrência a certas expressões vagas – como a formação de um professor ou de um aluno *crítico, criativo e reflexivo* ou a demanda por *qualidade da educação* – é tão freqüente que as diferenças, por vezes marcantes, das propostas ou visões acabam por se fundir em um conjunto de *slogans* ou palavras de ordem, obscurecendo, assim, a importância do debate acerca das distintas perspectivas.

No entanto, uma leitura atenta desse manifesto propõe pelo menos certas analogias

* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

importantes com o que se sucedeu com os sistemas públicos de educação no Brasil e pode ajudar a nos guiar em face das propostas para a formação de professores recentemente elaboradas, sobretudo no que diz respeito às suas visões sobre democratização e qualidade de ensino.

Tal como nos Estados Unidos, a democratização do acesso à escola é um fenômeno recente no Brasil. Até cerca de trinta anos, por exemplo, somente quinze por cento das crianças que então terminavam o antigo curso primário (segmento que designava as quatro primeiras séries do que é hoje o ensino fundamental) obtinham uma vaga nos ginásios públicos do Estado de São Paulo. Assim, a proclamada “qualidade de ensino” das antigas escolas públicas não representava um compromisso com a democracia, mas sim uma continuidade de um sistema educacional que já surgiu com a função de conferir privilégios e distinções sociais. Seu compromisso efetivo não era, portanto, o de preparar uma nação para o exercício da cidadania democrática, mas simplesmente o de operar a seletividade de forma a dividir a população em “carneiros” e “bodes”, entre aqueles à quem cabia a liderança política e intelectual e aqueles à quem cabia ser comandados, sob o manto da legitimidade do êxito ou do fracasso escolar individual.

Por essa razão, os estudos e documentos que comparam a “qualidade da educação” em realidades tão distintas, como a de uma escola seletiva e a de uma escola aberta, são, na verdade, pseudo-comparações. Daí que falar em uma *qualidade de ensino* que se “perdeu” só revela que o conceito que temos dessa expressão é abstrato. Neles se trata a “qualidade” da educação como se esta fosse algo fixo e independente daqueles à quem a educação se dirige ou ainda das metas e dos processos educativos; e pudesse, portanto, ser medido a partir dos mesmos parâmetros em uma escola voltada para a formação e legitimação social de uma elite econômica ou para uma escola voltada para a formação da cidadania.

Mas o pior é que a ausência dessa vinculação entre a “qualidade” da educação, suas metas, seus procedimentos e o público ao qual ela se dirige não se restringe às pesquisas acadêmicas ou a certos discursos oficiais. Ela se disseminou na fala de professores, pais e responsáveis por políticas públicas de educação, de sorte que hoje parece ser um consenso que a “boa” escola pública era aquela de antigamente, que operava com parâmetros seletivos restritos e precoces, de forma que a imensa maioria de nossa população não tinha o direito de a ela ter acesso. Nesse sentido, o termo “qualidade” parece se vincular não à disseminação de uma cultura de promoção da cidadania, aberta a todos, mas à instauração de padrões restritivos de excelência.

Assim, ao falarmos de formação de professores, não podemos correr o risco de vermos na escola de hoje a simples “degeneração” da escola de 30 ou 40 anos atrás. Trata-se, na verdade, de uma outra instituição social que exige de nossa sociedade a formulação de diretrizes e políticas públicas capazes de enfrentar um desafio até agora sem precedentes na história da educação brasileira, que é o de criar uma escola de “qualidade” para todos, vinculando, portanto, a excelência de seu desempenho a um determinado tipo de relação entre a instituição escolar e seu entorno social e não a um conjunto fixo de informações ou capacidades.

Há cerca de um ano, o Conselho Estadual de Educação, por ocasião da regulamentação do funcionamento dos Institutos Superiores de Educação, aprovou a Indicação 7/2000 e a Deliberação 8/2000 que, respectivamente, analisa e regulamenta a formação de professores no Estado de São Paulo. Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação também aprovou o Parecer 009/2001 e o Projeto de Resolução que o complementa, ambos versando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior. Os seguintes excertos desses dois documentos servirão de base para uma análise comparativa das perspectivas sugeridas:

Excertos de documentos relativos à formação de professores

<p>1. "...dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática" da "interdisciplinaridade" etc (...).</p> <p>Nessas discussões, quase sempre se parte de uma noção vaga e impressionista de "escola brasileira", caminha-se para a afirmação da necessidade de uma "política nacional de formação de professores" e, em seguida, desenha-se o "perfil profissional" desses professores por meio de um arrolamento de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores. Embora esse traçado das discussões seja um pouco simplificado, ele capta duas tendências sempre presentes no encaminhamento do tema da formação de professores: o vezo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor.</p>	<p>1. A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores</p> <p>Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.</p> <p>Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.</p>
<p>2. A idéia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível. Teorias da aprendizagem, da inteligência e do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente aparecem, entram em moda e saem de moda. Pouco há de seguro, nessas áreas do conhecimento, que permita fundamentar a formação do professor. Além disso, é preciso ainda chamar a atenção para o fato de que tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento.</p>	<p>2. Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas</p> <p>Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.</p>

continua

Excertos de documentos relativos à formação de professores (cont.)

3. Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um “retrato imaginado” do que seria o professor universal. Esse exercício seria tão útil para a educação quanto a descrição do “espírito científico” para a ciência.

3. Além disso a maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

Nesse quadro, a questão da formação docente não será convenientemente encaminhada se insistirmos na busca alquímica de panacéias pedagógicas. Não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma “estrada real” para conseguir esse desiderato. “Escola brasileira” é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder descritivo; conseqüentemente, uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se

ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira

NOTA

1. Mesa Redonda “Educação Infantil e a formação de professores”.

ENDEREÇO: José Sergio Carvalho
 Faculdade de Educação – USP
 Av. da Universidade, 308
 05508-900 - São Paulo SP - BRASIL