

A Formação do Professor em Descompasso com a Realidade

Dinéia Hypolitto

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem 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 se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

António Nóvoa

Século XXI... tempo de mudanças... novos paradigmas... disseminação de tecnologias sofisticadas... e os Cursos de Formação e a Educação Brasileira, como o curupira, continuam com os pés voltados para trás...

Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras e severas críticas, pois não têm atendido suficientemente às necessidades da sociedade brasileira.

De acordo com MELLO (1994), os recursos humanos mais importantes da escola, os professores, tiveram sua formação esvaziada, sem diretrizes que garantissem a qualidade dos cursos de formação.

As pesquisas apontam que estamos vivendo uma crise de identidade dos modelos econômicos e políticos (MAGNANI, 1992). Para organização e melhoria dos cursos de formação, é necessário levar em conta o contexto da educação e suas relações com a sociedade.

O espaço institucional que o professor ocupa é dinâmico, atravessado por tensões, onde acontece intenso jogo de poder gerador de conflitos e lutas¹. Não é neutro e reflete carências, expectativas, desejos, fragilidades, pensamentos, dependência, enfim, tudo o que afeta o professor como profissional e pessoa.

Enquanto sujeito histórico, cultural, enquanto ser “no mundo e com o mundo”, o professor se faz a partir das idéias e dos valores predominantes em cada época.

¹ Ver *Educação e Poder*. Uma abordagem de ideologia é proposta por Apple, mostrando que o professor faz convergir suas ações, muitas vezes, pela carga de ideologia com que convive.

Temos uma escola em crise, com professores que perderam seu eixo, suas referências. Fala-se em “**mal-estar docente**”².

Avolumam-se as cobranças, as insatisfações por parte dos professores e de segmentos sociais, principalmente, os mais carentes.

O professor caminha muito vagorosamente, com dificuldade para incorporar as mudanças sociais.

Estamos no terceiro milênio e a educação prende-se a concepções e a práticas do século XIX. Temos uma escola que tem preparado gerações alienadas a partir de um ensino tradicional, elitista e acrítico. Uma escola autoritária, que exclui os mais pobres e inculca a “**cultura do fracasso**”³. As escolas de formação de professores não escapam a esse quadro, trabalhando com propostas definidas há vinte anos.

Atualmente, o que tem se observado nas escolas é a tendência do professor manter-se preso aos conhecimentos que construiu durante toda sua “vida de aluno” e incluindo-se aí o período do curso de formação. O conhecimento que foi adquirido por ele acaba por se tornar algo estático e dogmático. Reprime a sua criatividade e não ousa adentrar por novos caminhos, dando um caráter repetitivo e mecânico nas suas ações. Apesar de atuar num cotidiano dinâmico relacionando-se com diferentes grupos de alunos e professores, resiste, muitas vezes entendendo, de forma ingênua, que está defendendo o seu espaço.

Por conta destas considerações, (CAVACO apud NÓVOA, 1991:166) questiona:

Fazer, construir as aulas ou dar aulas? Não se continua a esperar do professor, principalmente, que dê aulas e, assim, a condicionar a sua actuação? O que significa dar uma aula para além de transmitir, passar qualquer coisa definitiva, acabada, morta? Que limites impõe à profissão a imagem feita de dar aulas, como correspondendo à função de professor?

Estas interrogações provocativas reforçam a necessidade de se pensar um professor, que, a partir de uma visão de totalidade, de uma tentativa de reflexão cuidadosa, possa rever conceitos e tomar decisões que dirijam o seu trabalho. As escolas da forma como

² ESTEVE, José M. *Mudanças Sociais e Função Docente*. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991:97. “A expressão “**mal-estar docente**” aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende assumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.”

³ MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: Desafios educacionais do Terceiro Milênio*. São Paulo: Cortez, (1994:183): “O mais importante na escola é mudar a base material sobre a qual a cultura do fracasso e as expectativas se desenvolvem.”

estão estruturadas, além de não estimular até dificultam práticas inovadoras, que possam romper com modelos arcaicos de trabalho. São raros os espaços cedidos aos docentes, para que eles possam ter encontros periódicos com seus pares a fim de refletirem sobre o trabalho que desenvolvem.

Nossa experiência acumulada na área educacional como professora nos diferentes graus de ensino, em atividades de orientação a professores da escola pública, como supervisor de ensino, tem nos mostrado uma triste realidade: o abandono em que se encontra o professor para em meio a seus conflitos pessoais e dos alunos, “**ensinar**” e “**aprender**” – tarefa considerada por muitos complexa e difícil...

Alguns enfrentam os desafios, sem consciência de quanto os problemas sócio-político e econômico interferem em sua prática pedagógica; outros se acomodam e aguardam que a solução venha dos órgãos superiores.

Quanto à relação teoria-prática o discurso é convincente e embasado em teorias atuais mas a prática não o acompanha. Os que procuram renovar sua prática defrontam-se com uma legislação obsoleta e uma pedagogia que insiste na reprodução do conhecimento.

Alterar a prática docente e ousar tem se apresentado como tarefa inglória na escola pública. Com bastante freqüência pudemos observar que o professor interessado e atualizado encontrava na Administração o desestímulo para inovar sua práxis, pois os interesses burocráticos não coincidiam com os pedagógicos. Para alguns diretores, a maneira tradicional, quer de gerenciamento ou de ensino lhes dá mais segurança e controle “A transição não se opera sem problemas. O antigo modo de regulação está profundamente ancorado na tradição escolar, isto é, nas mentalidades socializadas pela escola”. (HUTMACHER, 1995:62).

EZEQUIEL T. DA SILVA (1992), comenta que o problema mais grave diz respeito à velha dicotomia entre “*saber o que*” e “*saber como*”, ou seja, saber um determinado conteúdo e como ensiná-lo. Muitas vezes, o professor usa da metodologia (recursos audiovisuais, TV, informática) para mascarar a própria ignorância da matéria que lhe compete ensinar.

Freqüentemente, por falta de professores habilitados, a diretoria regional de ensino autoriza, em caráter excepcional, alunos com bacharelado incompleto, ainda no início do curso e, às vezes, até alunos que cursam outra especialidade. Muitas vezes, o professor é jogado na sala de aula e tem que, a duras penas, aprender na prática. Se desconhece a disciplina, como pode estabelecer objetivos, planejar um conteúdo, elaborar um trabalho diversificado, expor e avaliar os alunos, enfim, ensinar?

A solução milagrosa é o livro didático (com muitas gravuras) que desempenha uma função que compete exclusivamente ao professor. O livro texto é usado sem se verificar se o conteúdo é compatível com a realidade dos alunos. Sua forma de utilização é mecânica, o aluno se limita a completar frases e assinalar respostas com um “x”, na maioria das vezes, sem compreender o conteúdo do texto. Alguns professores se preocupam, assim apenas com a transmissão de um conteúdo questionável e não com uma efetiva relação de ensino-aprendizagem.

O fato de o livro didático ser utilizado como único material, além de outros senões nele encontrados, já foi exaustivamente apontado em outros trabalhos.⁴

Os meios de avaliação sistemáticos e burocratizados de caráter autoritário, instituídos na escola pública, descaracterizam um trabalho coletivo junto aos alunos e professores.

O professor ainda tem utilizado a nota como instrumento de coerção e controle dos alunos, a avaliação classificatória e não diagnóstica. O problema é percebido pelo docente mas não tem sido tomada decisão para a superação.

A avaliação educacional, a partir da segunda metade do século XIX, sob influência do positivismo, foi se afastando do seu caráter diagnóstico, ou seja, de suas finalidades de estimar o valor do conhecimento, e assumindo um papel de instrumento de seleção/classificação, buscando a objetividade e a quantificação. Avaliar, nesse contexto, passou a se identificar com medir (MACHADO, 1992:62).

Também não é habitual avaliar o trabalho do ano anterior, mas, na maioria das vezes se faz uma cópia de planos de ensino de anos anteriores. Assim não há mudanças, correções ou adaptações, porque na prática cada um faz o que bem entende ou mesmo, não cumpre qualquer planejamento. Temos consciência de que essa generalização é forte, mas é o que se observa com freqüência.

Os conteúdos são ultrapassados e acadêmicos, desarticulados do contexto, o que não leva à transformação, totalmente desvinculados da realidade, não aproveitam os conhecimentos do aluno. São conteúdos acrícos, ideológicos, fragmentados, sem integração interdisciplinar, apenas para cumprir o programa – o conteúdo pelo conteúdo.

⁴ Ana Lúcia G. de FARIA mostra como o livro didático é pouco criativo e feito para a pequena burguesia, a fim de arregimentá-la com a classe burguesa, desconhecendo a classe operária e discriminando-a. Mostra a autora que não é só a escola que transmite a ideologia da classe dominante, não é só o livro didático que, no seu interior, é responsável por sua veiculação. O próprio professor, com sua postura e seus conhecimentos, pode garantir a sua transmissão. FARIA, Ana Lúcia de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984 – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 7).

A aprendizagem escolar não deve ser entendida como uma recepção passiva de conhecimento mas como um processo ativo de elaboração. Ao longo desse processo, podem ocorrer assimilações de conteúdos incompletos ou mesmo defeituosas que são, no entanto, necessárias para que o processo continue com êxito o ensino deve se realizar de tal modo que favoreça as múltiplas interações entre o aluno e os conteúdos (COLL, 1991:35).

Desconsiderar a linguagem do aluno, suas experiências e saberes impede sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

A não preocupação com o planejamento gera também, a nível curricular, a não integração dos professores das diversas áreas, e entre os diferentes cursos ou períodos, criando-se dessa maneira, dentro dessas escolas, várias “panelas”.

Não se trata aqui do planejamento⁵ nos termos tradicionais, como algo imutável, rígido, tampouco de atender a uma simples exigência da burocracia.

O planejamento da educação escolar pode ser concebido como processo que envolve a prática docente no cotidiano escolar, durante todo o ano letivo, onde o trabalho de formação do aluno, através do currículo escolar, será priorizado. Assim, o planejamento envolve a fase anterior ao início das aulas, o durante e o depois, significando o exercício contínuo da ação reflexão ação, o que caracteriza o ser educador (FUSARI, 1988:9)

Um novo conceito de planejamento começa a surgir, expressando-se menos em termos de produção de “**planos**” anuais e mais em termos de processo de trabalho conjunto a longo prazo com toda a equipe da escola, que, abrangendo vários anos, poderia assegurar contínua integração entre os professores. Em nossa realidade, porém, é ainda alta a rotatividade de professores, o que torna difícil o planejamento envolvendo toda a equipe escolar (MELLO, 1994).

O que se constata hoje em boa parte das escolas é o recurso da improvisação, redundância e espontaneísmo na sala de aula, portanto um ensino de má qualidade, sem qualquer crítica, que se repete sempre da mesma forma.

⁵ Para as questões relacionadas com o planejamento do professor no dia-a-dia do seu trabalho escolar; e também uma análise dos principais elementos que se relacionam com o “fazer” aulas, tanto os relacionados à realidade como os concernentes à teoria. Vide VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

... um mínimo de intimidade com a realidade concreta das escolas é necessária à formação do educador. Sem isso, abre-se a possibilidade de improvisação ou, o que é pior, de experimentação para ver o “dá certo” em termos do encaminhamento do ensino. Até que o professor se situe criticamente no contexto da sala de aula, os alunos passam a ser cobaias das tentativas desse profissional (SILVA, EZEQUIEL, 1991:74).*

As aulas são expositivas com muita “falação” e “giz”, e os alunos, sentados, uns atrás dos outros, não são levados a refletir, problematizar, criar, etc. Aulas monótonas e repetitivas, levando à desmotivação e desinteresse. A preocupação dos professores em cumprir o programa acaba por inibir novas práticas metodológicas.

“Essencialmente, educar/ensinar é um ato político. Entendamos bem essa proposição: a essência política do ato pedagógico orienta as práxis do educador quanto aos objetivos a serem atingidos, aos conteúdos a serem transmitidos e aos procedimentos a serem utilizados, quando do trabalho junto a um determinado grupo de alunos” (SILVA, EZEQUIEL, 1991:42).

Decidir por um objetivo e não outro, selecionar um conteúdo e não outro, optar por uma metodologia e não outra são atos que revelam o posicionamento político do educador, que acaba por se corporificar quando planeja e executa com seriedade o seu conteúdo programático. Esse trabalho exige do docente reflexão sobre a prática pedagógica concreta e sobre o social onde essa prática se insere – a quem, como e por que o educador está servindo no seu contexto direto de ação (sala de aula, escola e comunidade).

Em algumas escolas da rede pública de ensino, temos a HTP⁶, onde teoricamente, os professores deveriam estar se reunindo para aperfeiçoar-se, na forma de discussões, leituras atualizadas, análise de vídeos até mesmo para estudo de caso de alunos com problemas de aprendizagem e no entanto, observamos que não é raro, esses encontros transformarem-se em “bate-papo” informal sobre assuntos não pertinentes, e daí até mesmo entre os professores já ouvimos a seguinte expressão: “Hora do Tempo Perdido”. Ou seja, não resultando em contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um desvio da proposta, ocasionada pela desmotivação docente, por concepções equivocadas a respeito do valor da prática de reflexão como ponto de partida

* Grifos nossos.

⁶ HTP – Hora de Trabalho Pedagógico instituída em virtude da jornada única do Ciclo Básico. A HTP visa propiciar ao grupo de professores a troca de idéias, opiniões e experiências, e análise da teoria e prática.

para gerar mudanças.

No processo de discussão das HTPs, é que poderiam surgir e podem ser superadas as contradições entre o pensar e o fazer de um e o pensar e o fazer dos outros. Aliás, é importante ressaltar que na HTP é que pode se desenvolver a capacitação de professores e especialistas, uma vez que a realidade de cada escola está ali viva e presente.

É precário o embasamento teórico dos professores da escola pública, o que provavelmente se deve à sua formação inicial deficiente.

A grande maioria dos professores que atuam hoje na rede oficial de ensino de 1º e 2º graus provém de faculdades particulares, quase sempre de má qualidade e fama, cujo espaço no processo de formação de professores foi assegurado por omissão e/ou permissividade do Estado (RAMOS, 1990).

Cabe ao Estado complementar urgentemente a formação desses professores, oferecendo capacitação docente, que embora venha ocorrendo, não tem surtido os efeitos esperados: alteração da prática pedagógica para melhoria de qualidade do ensino.

A propósito veja-se o que diz uma pesquisadora sobre o assunto:

Durante dez anos participei desse trabalho ora planejando, ora acompanhando, ora avaliando esses treinamentos. O contato permanente com os professores da rede estadual de ensino deu-me um perfil muito claro desses educadores. Passei a conhecer de perto suas necessidades, angústias, expectativas, saber de seu compromisso (ou descompromisso) com a educação, do quanto estavam impregnados das idéias do ensino ativo, trazidas pelas escola novistas, e como mesclaram essas idéias com as do ensino tradicional pelo qual a maioria foi formada (ELIAS, 1996:23).

Geralmente o professor não tem se interessado pela formação continuada em serviço, ou seja, só vai aos cursos, quando é convocado pelo diretor e ou pela Diretoria Regional de Ensino. Terminado o curso, retorna à unidade escolar munido de farto material e com mais um certificado para sua coleção. Volta à rotina, sem sequer comentar com o diretor ou seus pares sobre o conteúdo do curso. Seria de grande valia a Universidade aproximar-se mais do ensino fundamental e médio, quer adequando melhor suas propostas nas licenciaturas, quer estimulando os professores da rede, a não se afastarem tanto do âmbito acadêmico.

Segundo MELLO (1994) a filosofia da carreira do professor é uma filosofia que não nos permite distinguir os professores que precisam de curso e os que não precisam de curso.

Jogam os cursos na rede, e vai freqüentá-los quem quer. Além disso, esses cursos não têm acompanhamento durante o processo.

No entanto, no nosso trabalho de orientação aos professores da Rede Pública Estadual nos cursos de atualização, verificamos que os resultados não foram em sua maioria tão desalentadores, pois alguns fatos e depoimentos nos motivaram a realizar este estudo.

Alguns professores do Ensino Fundamental, entretanto, se preocupavam em alterar a prática pedagógica, tanto que pudemos selecionar nove dos mesmos, que possuíam uma prática diferenciada e que vinham obtendo resultados satisfatórios em sala de aula, para fazer parte de uma pesquisa.

Outro ponto a destacar nos cursos de formação de professores, assim como nas escolas, de maneira geral, é que não estimulam o enfrentamento dos conflitos, num processo de verdadeira interação com a realidade sócio-cultural.

O espírito que sempre permeou a formação dos professores no Brasil, tanto na Escola Normal como na Faculdade de Filosofia foi a manutenção de uma neutralidade que o professor deveria adquirir frente aos problemas da vida, e com relação a seus valores. Sendo assim, o professor é colocado na sociedade numa relação de acomodação e nunca de tensão (NAVAJAS apud BATSCHAUER, 1993:41).

Refletir sobre este prisma da formação docente nos leva a compreender o professor tolhido, desinteressado, sustentado pelo ceticismo que conduz ao fechamento perante os desafios com os quais se defronta cotidianamente.

Desta maneira, então, passamos a questionar: o que deveria ser valorizado nos cursos de formação de professores?

Para SEVERINO, a formação docente é tridimensional. Ele entende que:

É uma tarefa que pressupõe o desenvolvimento harmonioso de três grandes perspectivas que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, que só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente. Estas três dimensões são a dos conteúdos, a das habilidades didáticas e a das relações situacionais (in REVISTA ANDE, 1991: 29 40).

Conforme o autor, a dimensão dos conteúdos pressupõe o domínio de certos conhecimentos específicos, ligados à cultura científica, assim como deve existir igual

domínio do processo de produção do conhecimento. O domínio das habilidades didáticas opõe-se ao espontaneísmo e ao amadorismo, há a necessidade do resgate da técnica enquanto recurso de organização e condução da atividade fundada na ciência. O domínio das relações situacionais implica a compreensão, por parte dos sujeitos de si mesmo, dos outros, de suas relações recíprocas, da sua pertinência ao grupo social e à humanidade como um todo.

Estas três dimensões representam um desafio que se impõe para atendermos à formação de um “cidadão do mundo”, que o mercado de trabalho deste novo milênio já está a pedir e cabe aos educadores formular meios para que o professor consiga romper o processo instalado e seja o articulador de grandes projetos na busca da construção de novos conhecimentos, no repensar de sua prática pedagógica e na revisão de suas posturas: conhecer mais a si mesmos, identificar suas potencialidades e reais necessidades de atualização.

Referências Bibliográficas

BATSCHAUER, Amandia Maria de Borba. *Do sujeito avaliador na prática da avaliação escolar: a identidade que fala e sente*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1993.

COLL, Cesar. As contribuições da psicologia para a educação teoria genética e aprendizagem na escola. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. Coletânea de textos de psicologia: psicologia da educação – REM/CEFAM. São Paulo: SE/CENP, 1991 – p. 35.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Pedagogia Freinet: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis).

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto Editora, LDA, 1991.

FUSARI, José Cerchi. *A Educação do Educador em Serviço. O Treinamento de Professores em Questão*. PUC-SP, 1988 (Dissertação de Mestrado).

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: Nóvoa,

António. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MACHADO, José Nilson. *Matemática e Educação – alegorias, terminologias e temas afins*. São Paulo: Cortez, 1992 (Questões da nossa Época 2).

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Qualidade de ensino e formação do professor*. In: Educadores para o século XXI – Uma visão multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade., desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. *Diz-me como ensinas. Dir-te-ei quem és. E vice-versa.,*. In: Fazenda, Ivani (orgs.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

RAMOS, Maria Cecília Matoso. *Formação continuada do professor*. Departamento de Didática – UNESP – São Paulo (V.26/27:83-90, 1990/1991).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A formação profissional do educador, pressupostos filosóficos e implicações curriculares*. Revista Ande, São Paulo: Cortez, ano 10 (18): 29-40, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O professor e o combate á alienação imposta*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991 (Coleção Polêmicas do nosso Tempo: v. 34).