

Princípios Fundamentais da Formação de Professores de 1.º e 2.º Graus

José Camilo dos Santos Filho

Nesta época de debates e de propostas de reformulação dos cursos de formação de professores, seria importante tomarmos consciência dos princípios implícitos ou explícitos que estão subjacentes à proposta curricular em vigência, às propostas alternativas em experimentação, bem como às políticas de formação e reciclagem de professores adotadas pelos Estados. Não se pretende, no entanto, neste trabalho realizar tal análise mas apresentar uma série de princípios que poderiam fundamentar uma política e uma proposta curricular para a formação e reciclagem de professores. Nossa suposição, na verdade, é de que muitos dos princípios sugeridos neste trabalho não estão sendo levados em consideração nas atuais políticas e propostas alternativas de formação e reciclagem de professores.

Cabe também, de início, observar que os princípios a serem apresentados a seguir são escolhas ou opções, nem sempre fundadas em bases empíricas mas consideradas necessárias à elevação e aprimoramento da profissão do docente. Acreditamos que um dos pilares importantes para a elevação da qualidade da educação é a qualidade da formação dos docentes, aliada, evidentemente, a outros importantes elementos intrínsecos e extrínsecos à escola que também se constituem em condições necessárias ao aprimoramento da qualidade do ensino. Alguns dos princípios que, acreditamos, deveriam orientar a definição de uma proposta curricular alternativa para a formação de professores estão abaixo explicitados.

1. PRINCÍPIO DE UNIDADE E DIVERSIDADE DA FORMAÇÃO DE TODOS OS EDUCADORES

Este princípio implica em formar todos os professores em nível superior, conferir um estatuto universitário à sua preparação acadêmica e integrar a sua formação no contexto da formação universitária básica, unificada para todas as carreiras profissionais ou acadêmicas.

A tendência generalizada para formar os professores em nível superior justifica-se pela necessidade de alargamento da cultura de base e de retardamento da especialização que a acompanha (Landsheere, 1978, p. 11) a fim de prepará-los para uma civilização em acelerada transformação. A formação de estatuto universitário para os docentes justifica-se também por razões psicológicas, pedagógicas e sócio-econômicas. Detendo-nos aqui apenas nas razões sócio-econômicas, sabemos que, na maioria dos países, os professores de escolas secundárias possuem formação universitária completa e se beneficiam do estatuto e do prestígio correspondentes. No Brasil mesmo, pelo menos no Estado de São Paulo, em passado não muito distante, já houve uma tradição de professores de escolas de 1.º e 2.º grau com formação universitária, com um *status* social elevado e com o nível salarial correspondente ao de juizes. Se tal tradição for restaurada em algum Estado brasileiro, os que buscarem a profissão docente e se sentirem suficientemente dotados tenderão a escolher a via universitária por considerarem a preparação não universitária como uma posição de isolamento, menor prestígio ou de refúgio dos menos bem dotados.

A formação de todos os professores no ensino superior, universitário para uns, não universitário para outros, não é condição suficiente para igualar a qualidade de recrutamento para os professores de todos os níveis, pois esta é indissociável de uma igualização do *status* sócio-econômico. A necessidade de recrutar candidatos dotados para a profissão de docente justifica a adoção do estatuto universitário para a formação de todos os docentes. É evidente que o recrutamento de jovens talentosos para a carreira docente no 1.º e 2.º grau só se realizará quando os padrões salariais forem tão atraentes quanto o das profissões tradicionais e de maior prestígio em nossa sociedade. A sociedade e o Estado que realmente valorizarem a educação criarão os mecanismos necessários para que tal utopia de hoje se torne realidade amanhã.

A unidade fundamental de toda a formação universitária é exigência de uma civilização industrial e de uma democracia de participação. Nesta perspectiva observa Landsheere (1978):

Importa que no limiar da vida atual e antes de se empenhar numa especialização facilmente mutilante, o universitário aperfeiçoe a formação geral adquirida no ensino secundário, por uma reflexão aprofundada em filosofia, para manter o sentido do geral; em biologia e em fisiologia, para melhor compreender a vida e seus mecanismos; em psicologia, para melhor compreender os outros e a si mesmo, para melhor agir com outrem (p. 33).

Como todos os universitários irão exercer em sua carreira alguma função pedagógica e social, uma vez que todos são pais em potencial, não se justifica negligenciar a preparação para esta função humana de primordial importância em benefício exclusivo da preparação profissional. A essa formação comum exigida pela condição de homem, virá juntar-se uma outra requerida pela tendência à unificação dos métodos e técnicas científicas básicas. Neste sentido, os princípios de observação e de experimentação, a estatística e a informática passarão a ser utensílios tanto das ciências exatas e naturais como das humanas.

A unidade da formação universitária será ainda facilitada pela quebra da rigidez curricular e dos feudos das Faculdades, permitindo ao aluno individualizar seu programa de estudos através de unidades capitalizáveis e reparti-lo no tempo, segundo sua capacidade e disponibilidade. Neste sistema, ser aluno de universidade passará a ser mais importante do que de determinada Faculdade. Este fato, possivelmente, fará desaparecer pouco a pouco as barreiras artificiais entre as disciplinas e também reduzir a hierarquia entre as profissões. O benefício deste sistema será a distribuição mais equilibrada dos talentos pelas várias carreiras profissionais, bem como a possibilidade de reorientações profissionais mais fáceis e sem demasiada perda de tempo na parte mais especializada.

2. PRINCÍPIO DE EXCELÊNCIA

Este princípio implica na prioridade a uma formação alongada e na elevação das qualificações do docente. Neste sentido afirma René Maheu (1966):

A adaptação dos sistemas escolares às necessidades das modernas sociedades requer dos mestres encarregados de preparar os jovens para viverem e trabalharem no contexto de uma organização econômica e social cada vez mais complexa, um alargamento e uma elevação de suas próprias qualificações (p. 121).

Desta forma, a preparação de todo o professorado em nível universitário, em cursos de duração plena, é um anseio dos legisladores de ensino da maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Naqueles, já se cogita em formar o professor em cursos de pós-graduação oferecidos por instituições semelhantes às escolas de medicina que, nestes países, em geral, são escolas de pós-graduação. Nestes, a meta é formar, todos os professores de 1.º e 2.º graus em cursos de licenciatura de longa duração, independentemente do nível escolar onde irão atuar. Segundo este desiderato, aliás já consagrado na última reforma do ensino de 1.º e 2.º graus deste país (Lei 5692/91), em termos de remuneração importaria o nível de qualificação do docente e não o nível onde pretenderia ensinar. Somente uma política de pessoal docente segundo tal perspectiva poderia assegurar a manutenção de docentes talentosos e vocacionados em todos os níveis do sistema escolar. A propósito, o Relatório Faure (1973) endossa posição semelhante a este respeito:

A função docente é sempre a mesma, em sua essência, em sua nobreza, em sua vocação. Será também a mesma em seus meios e em suas técnicas. Cada um escolherá sua especialidade de acordo com seu desejo (o qual poderá alterar-se nas diferentes fases de sua vida pessoal ou familiar) de viver no campo, em uma cidade pequena ou em uma metrópole, sem que o acesso, com suas vantagens pecuniárias e de consideração, o obrigue a gravitar inexoravelmente em direção às cidades maiores, aos estabelecimentos com maior matrícula, ao ciclo mais elevado, ou ao curso mais adiantado em cada ciclo (p. 204).

A formação superior alargada será benéfica à formação do docente quando for "recorrente", isto é, quando este, antes ou durante a própria formação, exercer uma atividade profissional. Experiências realizadas nos Estados Unidos e na Austrália mostram que os jovens que começam os estudos supe-

riores após uma experiência social de alguns anos revelam-se freqüentemente excelentes alunos, com motivação mais forte, quadros de referência mais ricos e melhor maturidade geral (Landsheere, 1978). Também na França, já se coloca o problema do "ensino em alternância". Em importante colóquio sobre o tema, em 1973, M. Bernard e B. Girod de L'Ain (Le Monde, 21 de set., 1973) apresentam quatro vantagens resultantes do exercício de uma atividade profissional antes do ingresso na universidade: (1) acelerar a maturidade dos estudantes; (2) dar uma motivação à educação permanente; (3) melhorar a qualidade e a reputação dos diplomados universitários; (4) permitir à universidade e aos estudantes delimitar melhor as carreiras.

Para que tenha continuidade na formação progressiva, a formação inicial, ao lado de fornecer uma iniciação ativa no trabalho, deve dar ao estudante a competência necessária na utilização de todos os grandes meios de informação e auto-aprendizagem a fim de capacitá-lo para se tornar um estudante autônomo e permanente durante toda a sua vida ativa.

3. PRINCÍPIO DE ESPECIFICIDADE OU ESPECIALIZAÇÃO

À semelhança de outras profissões de grande relevância social, há necessidade de uma formação aprofundada do docente no setor onde vai ensinar. Mialaret (1978) afirma com justiça: "A formação pedagógica não substitui o saber. Não se pode empreender uma formação pedagógica com ignorantes" (p. 92). Por outro lado, a sobrecarga de conhecimentos enciclopédicos ou de uma série de iniciações de especialidade talvez seja mais prejudicial que benéfica à formação do professor. Por isso, parece mais desejável que as universidades concebiam pelo menos dois tipos de programas, segundo os estudantes se destinem ao ensino ou a outras profissões, permanecendo os cursos básicos comuns às duas vias.

A formação do mestre adaptada ao nível no qual vai ensinar implica também em que ele não será transferido deste ciclo para outro para o qual não foi preparado. À promoção deve resultar de uma aquisição pessoal tanto no plano do conhecimento geral como no da qualificação pedagógica. A especificidade da formação não obriga a adoção de um grau único para todos os mestres de um mesmo ciclo; pode haver mestres titulares, mestres adjuntos e mestres associados, sem que isto represente uma hierarquização das disciplinas. A compe-

tência técnica num campo específico de trabalho associada à competência humana e conceitual, bem como a uma sólida formação geral e ao compromisso político de servir aos interesses da maioria da população são requisitos imprescindíveis ao adequado desempenho do futuro mestre.

4. PRINCÍPIO DE DUALIDADE

Ao lado da formação geral mais ou menos especializada segundo o nível de ensino ao qual se destina o futuro mestre, deve haver a formação pedagógica adaptada a este nível e acompanhada de formação prática supervisionada. Em outro artigo já explicitamos qual poderá ser o momento mais adequado para a formação pedagógica em sua articulação com a formação acadêmica e a formação prática. (Santos Filho, 1986, artigo no prelo).

5. PRINCÍPIO DE ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA GERAL E ESPECIALIZADA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESTA À FORMAÇÃO PRÁTICA

Por um lado, a preparação para as funções docentes não deve consistir em mera justaposição à formação acadêmica, mas estabelecer todos os laços possíveis com ela, a fim de permitir a transposição do conteúdo, nível e método da disciplina acadêmica ao nível de ensino a ser assumido pelo futuro docente. Por outro lado, torna-se necessária a vinculação da formação pedagógica teórica com a formação prática. A preparação profissional coerente e eficaz resulta da associação destes dois aspectos. A prática em sala de aula deve ser clarificada pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados de pesquisas. A teoria pedagógica, por sua vez, só pode levantar vôo a partir de uma prática conhecida e refletida. Não se trata de justapor o ensino teórico à observação prática. O professor de ciências da educação deve estabelecer constantemente laços ou pontes entre o ensino teórico e a prática real. Por sua vez, o supervisor de estágio que guia os primeiros passos dos jovens educadores em sala de aula deverá mostrar como se traduzem na prática diária os princípios teóricos da ciência pedagógica. Tal empresa supõe um trabalho de equipe na qual os teóricos possuem suficiente informação dos problemas escolares reais e os supervisores de estágio, suficiente formação teórica.

6. PRINCÍPIO DE INDIVIDUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO DOS ESTUDANTES

A formação deve ser diversificada para cada aluno-mestre a fim de não torná-los exemplares de modelo único. Antes, deve-se partir da personalidade do jovem estudante e, em função de suas qualidades e defeitos, determinar como transformá-lo num bom educador. Se, porém, de acordo com o serviço de orientação psicopedagógica que deve existir na instituição formadora, o estudante tomar consciência de que a profissão de educador não lhe é adequada, deve orientar-se para outra carreira.

7. PRINCÍPIO DE REALISMO OU DEONTOLOGIA

A formação prática deve fazer-se, em parte, em contato gradativo e crescente com alunos reais. (Santos Filho, 1982). No entanto, estes não podem ser tratados como cobaíais. Por isso, deve-se estabelecer uma progressão tal que permita que o jovem aprendiz, ao passar ao plano da ação concreta, evite os principais erros e se encontre nas melhores condições para obter êxito. Esta ação pedagógica real, sob a guia de um educador experimentado, deverá ser precedida de contatos entre alunos e os futuros educadores desde o início de sua formação. Neste campo, uma não-diretividade mal entendida arrisca a levar os principiantes a repetir incansavelmente os erros incorridos por seus predecessores, numa espécie de reprodução do gesto do Sísifo a tentar frustradamente levar a pedra até o topo da montanha.

8. PRINCÍPIO DE EXEMPLARIDADE, TANTO NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO FORMADORA COMO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS

Deve haver uma busca de isomorfismo entre o tipo de formação recebida pelo futuro educador e o tipo de educação que deverá dar a seus alunos. Isto visa assegurar uma coerência interna e externa entre a formação pedagógica, o ensino teórico e o ensino prático. Este isomorfismo que garante melhor qualidade na formação dos jovens mestres não deve, porém, ser levado ao extremo, pois é contrário à idéia de uma educação em constante mudança. Por outro lado, a formação dos

futuros mestres "deve incorporar também o maior número possível de mestres competentes já em exercício" (Landsheere, 1978, p. 95). Os jovens estudantes não devem se circunscrever às chamadas classes de aplicação, mas poder visitar muitas classes distintas para aproveitar a experiência adquirida por diferentes mestres. A propósito, comenta Mialaret (1978):

Não se pode evitar de estremecer-se quando se pensa em tudo o que se deixa perder de experiências pedagógicas dos mestres, de técnicas escolares novas ou remoadas por algumas inovações; no final de sua carreira, um mestre 'se aposenta' e leva consigo todos seus segredos, todos seus êxitos, todas suas idéias. Poder-se-ia imaginar um sistema que permitisse aos bons educadores voluntários tornarem-se responsáveis durante dois ou três anos de quatro ou cinco jovens principiantes (e isto mediante uma adequação de sua pensão jubilaria) (p. 95).

Através desta prática, a experiência dos bons mestres seria passada às jovens gerações de mestres.

9. PRINCÍPIO DE PROGRESSIVIDADE OU CONTINUIDADE ORGÂNICA DA FORMAÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que não se pode ensinar tudo a um mestre e de que a situação que deverá enfrentar será essencialmente distinta da que encontra no período de sua formação, fica evidente por que nenhuma formação inicial pode encerrar-se em si mesma. Toda formação representa apenas um elo de uma longa cadeia que se prolongará durante toda a carreira do educador. A formação continuada ou o aperfeiçoamento docente crescerá tanto de importância que, em vez de representar complementos periódicos a uma vasta preparação inicial, "tenderá a encarregar-se de uma parte cada vez maior da preparação" (Landsheere, 1978, p. 37). K. Frey considera superado o modelo: formação inicial mais formação continuada e afirma que este deve ceder o lugar a um processo de formação e informação permanentes.

Segundo Frey, "após dois anos completos de formação teórica, o aluno-mestre passa progressivamente ao exercício responsável da profissão, estando reservado 10% do tempo profissional até o fim da carreira, à formação continuada" (cita-

do por Landsheere, 1978, p. 37). Neste modelo, ilustrado na Figura 1, é essencial a continuidade orgânica da formação do professor, desde o começo de seus estudos universitários até o fim de sua carreira.

O risco da adoção deste plano é que, como nota B. Ford (1971), "os docentes que abandonam a profissão ou decidem não participar da formação, terão recebido uma formação inicial ainda menos completa do que a que recebem hoje" (p. 49). Por isso, a formação continuada ou o aperfeiçoamento docente deve constituir uma obrigação contratual e estatutária. Aos que abandonam provisoriamente a profissão, serão exigidos, por ocasião do retorno, estudos complementares. A todos os docentes, o Estado deverá garantir acesso a um sistema de formação continuada.

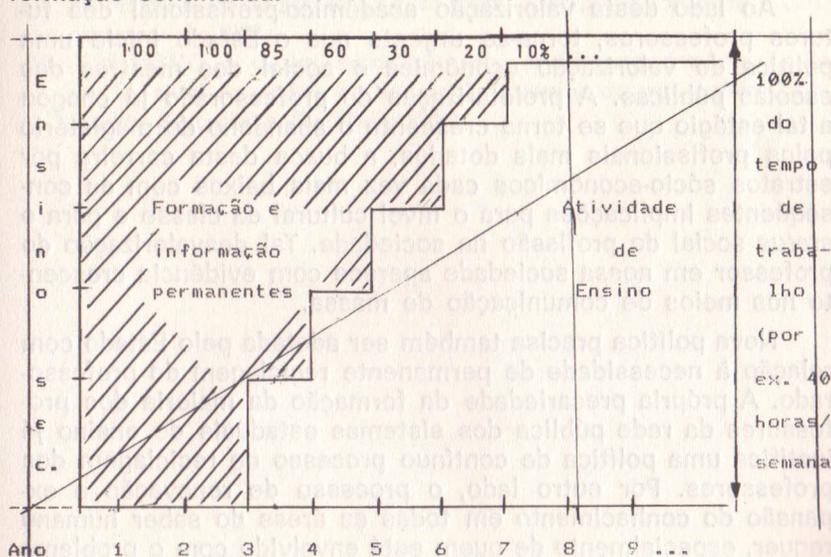


Figura 1

Relação entre período de formação e informação permanentes e atividade de ensino (Fonte: Landsheere, 1978)

Esta formação continuada do professor se justifica também em razão da evolução rápida das situações sociais e escolares e do saber pedagógico. A reflexão permanente acerca de sua atividade e a renovação psicopedagógica permanente são condições essenciais ao desempenho correto e eficaz do educador perante os alunos.

10. CONCLUSÃO

A adoção dos princípios acima apresentados implicaria numa nova política de formação, valorização, reciclagem e recrutamento de professores para as escolas de 1.º e 2.º graus. Ao invés de praticamente entregar a formação da maioria dos professores das escolas de 1.º e 2.º graus para as escolas particulares cuja qualidade do ensino é reconhecidamente precária na quase totalidade delas, o Estado assumiria o ônus de formar os professores das escolas públicas nas atuais universidades públicas e em outras instituições públicas de ensino superior que precisariam ser criadas com a missão precípua de formar professores.

Ao lado desta valorização acadêmico-profissional dos futuros professores, torna-se urgente que o Estado inicie uma política de valorização econômica e social dos mestres das escolas públicas. A proletarização do professorado já chegou a tal estágio que se torna crescente o abandono do magistério pelos profissionais mais dotados, a busca desta carreira por estratos sócio-econômicos cada vez mais baixos com as conseqüentes implicações para o nível cultural da classe e para o *status* social da profissão na sociedade. Tal desvalorização do professor em nossa sociedade aparece com evidência crescente nos meios de comunicação de massa.

Nova política precisa também ser adotada pelo Estado com relação à necessidade de permanente reciclagem do professorado. A própria precariedade da formação da maioria dos professores da rede pública dos sistemas estaduais de ensino já justifica uma política de contínuo processo de reciclagem dos professores. Por outro lado, o processo de renovação e expansão do conhecimento em todas as áreas do saber humano requer, especialmente de quem está envolvido com o problema da educação, um espírito jovem e aberto para realizar um permanente "atualização" em sua área de atuação.

No dia em que os jovens perceberem que o magistério de 1.º, 2.º e 3.º graus forem carreiras altamente valorizadas pela sociedade e pelo Estado, no dia em que esta valorização for também econômica, não será difícil para o Estado recrutar profissionais com talento e motivação para trabalhar. Neste dia, o patamar do desenvolvimento cultural e educacional de toda a sociedade atingirá um nível de excelência jamais alcançado em sua história. Tal utopia poderá tornar-se realidade quando esta sociedade tomar em suas mãos o seu destino histórico.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAURE, E. Aprender a ser: *La educación del futuro*. Madrid, Alianza Editorial S.A., 1973.
- FORD, B. *Universities and teacher's colleges*. A study of changing relationships. Paris, OECD, 1974.
- LANDSHEERE, G. de. *A formação dos docentes de amanhã*. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- MAHEU, R. *La civilization de l'universel — Inventaire de l'avenir*. Paris, Editions Gouthiel, 1966.
- MIALARET, G. *La formación del docente*. Buenos Aires, Editorial Huemul, 1978.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1.º e 2.º graus. *Educação e Sociedade* 4 (13) : dezembro de 1982.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Articulação entre os diferentes domínios da formação inicial do professor. (No prelo); encaminhado para publicação na *Revista Educação e Realidade*, 1986).