

Formação Inicial de Professores no Brasil e o caso de um programa inovador *Initial Teacher Education in Brazil and the case of an Innovative Program*

Gisela Wajskop¹

¹Núcleo de Estudos e Pesquisas e Desenvolvimento Profissional Docente - Programa De Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (giselawajskop@gmail.com)

Recebido em 18 de maio de 2015; Aceito em 17 de junho de 2015.

Resumo

Este artigo discute alguns dos obstáculos encontrados atualmente na formação inicial de professores do Brasil a partir de uma análise histórica de algumas das características associadas à expansão da educação básica. Além disso, apresenta dados sobre o perfil dos estudantes que ingressaram em cursos de licenciatura nos últimos dez anos e aponta para deturpações sobre eles em cursos de ensino superior. Essas representações idealizadas têm sido a base para a concepção e implementação de programas e projetos educacionais afirmativos voltados para a inclusão de calouros atuais em cursos de formação de professores do ensino superior. Como contraponto ao fracasso da formação generalizada em relação ao desenvolvimento econômico do Brasil e dos investimentos no setor, este artigo fornece um modelo inovador de formação docente para a reflexão, que foi usado ao longo dos últimos 12 anos, em um momento em que o autor dirigiu, projetou, e ministrou disciplinas em um curso privado sem fins lucrativos na cidade de São Paulo. Além disso, sugere, com base nesta experiência educacional, que a solução para a formação de professores no Brasil está associada a uma ampla reforma do sistema educacional do país.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Programa Inovador de Formação de Professores; Estratégias de Formação de Professores; Cursos de Pedagogia.

Abstract

This paper discusses some of the obstacles currently found in Brazil's initial teacher training from a historical analysis of some of the features associated with the expansion of basic education. Moreover, it presents data on the profile of students entering Licensure courses in the last ten years and points to misrepresentations about them in higher education courses. These idealized and misleading representations have been the basis for the design and implementation of affirmative programs and educational projects aimed at the inclusion of current freshmen in higher education teacher training courses. As a counterpoint to the widespread training failure compared to Brazil's economic development and investments in the sector, this paper provides a training model for reflection, which was used over the last twelve years, in a time when the author directed, designed, and taught disciplines in an innovative nonprofit private initial teacher training course in the city of São Paulo. Furthermore, it suggests, based on this educational experience, that the solution to teaching training in Brazil is associated with a comprehensive reform of the country's educational system.

Keywords: Initial Teacher Education; Teacher Education Innovative' Program; Teacher Education Strategies; Teacher Education' Pedagogy.

O problema da formação em escala de professores, com qualidade, é bem mais antigo do que podemos imaginar, em nosso país. O panorama que assistimos hoje tem se reproduzido há décadas, ao menos desde os anos de 20/30 do século passado, quando se iniciou o movimento de popularização do ensino primário associado ao início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira.

Lá se vão quase 100 anos desde que a necessidade de formação inicial de professores em escala esteve associada à ampliação do acesso à escolaridade obrigatória de grande número de crianças. Este fato tornou-se, desde então, questão simultaneamente necessária e fator impeditivo, muitas vezes, para o desenvolvimento nacional. Articular escala, qualidade e equidade no atendimento educacional democrático tem sido um desafio gigantesco aos governos e à sociedade civil brasileira desde então.

Anísio Teixeira, em artigo clássico denominado “O Problema da Formação do Magistério” (Teixeira, 2001) já alertava, em 1966, para o dualismo da sociedade brasileira e sua consequente dualidade educacional como um dos entraves associados à melhoria do nível do professor brasileiro. Para o autor,

Reflete-se na educação esse dualismo substancial, com manutenção, desde a Independência, de dois sistemas escolares. Um destinado à formação da elite, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores, mantido sempre sob o controle do governo central e, rígida e uniformemente, imposto a toda a Nação. Outro, destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas médias vocacionais, sob o controle, desde 1934, dos governos provinciais ou locais e mais tarde, com a federação dos governos dos estados. (TEIXEIRA, 2001, p. 199).

A questão da formação de professores, portanto, não se colocou para a sociedade brasileira até o início do século XX, na medida em que o sistema dual encontrava nas escolas normais vocacionais para as mulheres das classes médias que ingressavam no mercado de trabalho uma solução para as demandas pedagógicas das escolas primárias existentes.

Foi só a partir da década de 20 do século passado e, mais particularmente após as mudanças ocorridas com o final da Segunda Guerra Mundial (1950/1960) e as decorrentes transformações econômicas e sociais nacionais que se criou um movimento de popularização do ensino primário (inicialmente em São Paulo) com base no princípio da educação associada ao treinamento para o trabalho, com respectiva diminuição de horas de aulas, ampliação de turnos escolares e redução do período de formação de professores. Este movimento deu origem à expansão educacional em todos os níveis de ensino, fato que irá progressivamente fundir e diluir a dualidade do sistema educacional brasileiro. A vocação para o trabalho associada à ocupação feminina nos Cursos Normais transformou-se gradativamente em cursos preparatórios para o ingresso nos cursos de nível superior, diluindo a vocação profissional na preparação docente e proliferaram, simultaneamente, cursos privados de Ensino Normal de natureza mais acadêmica e menos vocacional, contraditórios com os princípios tecnicistas da sociedade emergente.

Rememorar esse processo faz-se importante, portanto, para a compreensão do panorama atual, no qual a expansão crescente e democratizante da escola brasileira, ocorrida desde a década de 20 e ampliada a partir dos anos 1960 e 1970 fez-se com base na ideia de “menos educação a maior número de alunos” (TEIXEIRA, 2001, p. 201), ou seja, excluiu-se, aparentemente, a dualidade organizacional do sistema do ponto de vista da oferta de vagas para todos, mas manteve-se o dualismo no âmbito da desigualdade e da inequidade na qualidade do atendimento.

A porta das escolas públicas abriu-se, portanto, para a grande massa dos filhos dos trabalhadores nos anos 1960 e 1970, expandindo a educação primária com equivalente criação das licenciaturas curtas para formação de professores especialistas, mais particularmente, no âmbito do ensino superior privado (BRASIL, Lei 5692, 1971). Vale ressaltar que a formação desses professores especialistas, cuja redução no tempo de estudos apoiou-se nos modelos teóricos e acadêmicos dos cursos de bacharelado não desenvolveu nem sequer esteve baseada em campo de pesquisa e produção de conhecimentos no âmbito das didáticas específicas, tal como se desenvolveu, por exemplo, na Espanha, nas últimas décadas.

Além disso, a formação do professor “primário” permaneceu sendo feita nas Escolas Normais, em nível médio, majoritariamente particulares e católicas. Estes programas mantiveram-se tradicionais na oferta de conteúdos e estratégias de ensino, não tendo incorporado sequer concepções mais modernas de alfabetização e do ensino da matemática necessários para responder às demandas da ampliação das vagas.

Nos anos de 1980, a sociedade brasileira, por meio das entidades representativas dos profissionais e pesquisadores em educação (ANFOPE, 1998, p. 10) e acompanhando o avanço dos processos de mudança democrática no país, deu início, também em consonância com as reformas internacionais em curso, a um debate mais amplo sobre os princípios da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico, ou seja, iniciou um debate sobre as especificidades da formação docente associada ao exercício profissional. Data dessa época a experiência de sucesso dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM - no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1977), extintos em 2005.

A referência à Teixeira parece-nos bastante oportuna, pois já em 1966, esse que foi um grande pensador da educação brasileira, nos alertava que “nesta situação, sobretudo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira” (TEIXEIRA, 2001, p. 203). Ainda segundo Teixeira, com o qual só podemos concordar,

Somente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério será possível injetar na expansão desordenada do sistema escolar as forças da revisão, reforma e correção que se impõem para sua gradual reconstrução [...] será o novo professor que irá dar consciência e sentido à tendência de popularização da educação primária e do primeiro ciclo [...] sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir. (TEIXEIRA, 2001, p. 203).

Trabalho recente evidencia que a história da formação docente esteve oscilando entre intenções propedêuticas e profissionalizantes, localizadas ora no ensino secundário ora no nível superior, lamentavelmente, colocada em lugar social desvalorizado como moeda de troca no contexto das discontinuidades das políticas públicas em educação. (PISANESCHI, 2010).

Foi preciso, pois, voltar um pouco na história para compreendermos as razões pelas quais, em pleno século XXI, ainda nos defrontamos com a dificuldade em definir, nacionalmente, os endereços institucionais, ou locais, estáveis e necessários para solucionar a urgente questão da formação docente de qualidade que incorpore o ensino das massas em nossa sociedade democrática em construção. Também ainda não se produziu uma Matriz Curricular que fosse nacionalmente aceita e utilizada nas Instituições Superiores que propiciassem uma formação docente de qualidade e vinculada ao cotidiano da Escola Básica e suas múltiplas interações e determinações socioculturais.

A oferta da escolaridade obrigatória da população vem se ampliando, principalmente após a LDBEN (Brasil, 1996) universalizando o ensino e incluindo cada vez maiores contingentes populacionais na educação institucional escolar sistematizada. A Lei trouxe consigo, também, a legitimação legal de uma nova concepção de escola e educação, introduzindo mudanças importantes em nossos sistemas de ensino.

Uma delas foi ter colocado a escola, mais especificamente a sala de aula, no centro do debate e das ações educativas, desmistificando teorias e práticas vigentes que vinham responsabilizando fatores extraescolares como os maiores responsáveis pelo fracasso dos estudantes, tais como a condição das famílias e a origem sociocultural dos alunos, dentre outras. No entanto, ainda que se tenham desenvolvido algumas experiências exitosas ao longo das últimas décadas, a escola como centro da aprendizagem é mais uma idealização pedagógica que chega, ela própria, pouco à sala de aula. A grande maioria das escolas reproduz técnicas de ensino, especialmente no que se refere aos processos de letramento, alfabetização e matematização dos estudantes de natureza altamente mecânicas, repetitivas e concebidas sob um modelo formal e nocional de aprendizagem. Isso significa que as práticas docentes, tanto idealizadas como vivenciadas há quase cinco décadas nas escolas de ensino fundamental, em nosso país, são construídas em base do trabalho individualizado de cópia e repetição de atividades reproduzidas sem o necessário envolvimento e implicação tanto de professores como dos estudantes. Essas práticas têm sido reproduzidas no interior de programas de formação de professores, criando um círculo vicioso de difícil renovação.

Portanto, se a escola como instituição democrática, de intenção plural e não excludente ganhou, definitivamente, espaço na agenda nacional, ocupando o foco das reformas mais recentes, estas últimas não foram ainda capazes de definir e implantar, nos cursos de nível superior, uma Pedagogia da Formação da Profissão Docente.

Vale ressaltar que o processo de democratização trouxe para a escola parcelas da população de menor renda, com bagagem cultural e valores diferentes daqueles transmitidos pelo currículo escolar, que colocam desafios extremamente difíceis para o ensino. Da mesma forma, democratizou-se o acesso à carreira do magistério, ampliando a gama social e cultural dos que buscam esse

trabalho e cuja formação pregressa antes de se tornar professor é também precária, pois reproduz as formas de ensinar e aprender aos quais foram submetidos nessa mesma escola pública brasileira.

Como consequência, questiona-se mais e mais o papel e a função docente, buscando-se nos professores, diretores e especialistas da educação um apoio efetivo para a realização das reformas em sala de aula. Contraditoriamente, porém, os professores, que são personagens fundamentais desse cenário, têm sido pouco ouvidos, sobretudo quanto às suas opiniões sobre as condições de formação – inicial e continuada – que eles recebem de maneira a poder mudar o cenário. Menos ainda se têm ouvido os novos ingressantes na carreira, cujas impressões sobre sua formação e sobre as primeiras experiências docentes podem ser fundamentais na definição de políticas de mudanças.

Essa é uma das questões mais importantes quanto à formação inicial para o magistério: os números relativos à formação aumentam, mas as formas de ensinar os candidatos à docência pouco tem modificado, impactando negativamente na construção de ‘estilos’ pedagógicos que reproduzem as maneiras pelas quais aprenderam, eles também, na posição de alunos. Em outra medida, ainda que avancem, estes avanços se dão fundamentalmente em relação a testes de medição que podem, eles próprios, processarem mudanças nos conteúdos de ensino e aprendizagens escolares sem sequer mudar o tipo de formação dos estudantes. Isso significa que resolvemos parte do problema, no que se refere à dimensão quantitativa, mas não conseguimos influenciar a dimensão da qualidade do ensino.

Pode-se concluir que a expansão da formação docente, portanto, não acompanhou a demanda escolar e educativa específica das comunidades e setores que passaram a educar, seja no âmbito do desenvolvimento de didáticas, estratégias e conteúdos próprios para o ensino das áreas de conhecimento associadas aos anos finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio e sequer incorporou as estratégias didático-pedagógicas associadas à antiga formação pragmática de professores para a escola primária.

Do ponto de vista dos currículos dos cursos de formação, eles se organizaram sobre as bases generalistas acadêmicas e se baseiam em pedagogias transmissivas e burocráticas. (GATTI, 2009). A massificação do ensino foi configurando, assim, um modelo de ensino na formação docente que reproduz suas práticas da educação básica, qual seja a de ‘ensinar’ de forma transmissiva a todos como se fossem um só. (WAJSKOP, 2006). Isso significou conceber cursos que ensinam a muitos e ao mesmo tempo, no mesmo espaço e no mesmo ritmo – na grande maioria deles na modalidade a distância ou semipresencial - noções e teorias que não são suficientes para emancipar os alunos diversos, plurais e reais que frequentam as escolas. (WAJSKOP, 2008).

PERFIL DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA E DAS LICENCIATURAS

Os diversos levantamentos que realizamos anualmente sobre o perfil do aluno ingressante em nossa prática com a formação de professores indicou a mesma tendência nacional apontada por vários estudos relativos aos cursos de Pedagogia (GATTI, BARRETO, 2009; ROSA, 2010). Quanto aos estudantes das demais licenciaturas, a variação é pequena em relação à Pedagogia, especialmente quanto à existência de maior número de homens em algumas carreiras ou quanto à inserção no mercado de trabalho anterior à titulação, já presente em quase 50% dos ingressantes em Pedagogia. Também entre os estudantes das áreas de Ciências e Matemática a proporção de mais jovens é maior.

O aprendiz de professor, em nosso país é majoritariamente feminino, tem entre 18 e 40 anos, sendo que entre os estudantes de Pedagogia menos da metade deles tem entre 18 e 24 anos e o restante encontra-se na faixa entre 25 e 40 anos, revelando entrada tardia no Ensino Superior: apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal, essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas, sendo que entre os alunos de Letras e da área de humanas a proporção na faixa ideal está em torno de 45% e, para os da área de ciências e Matemática, fica entre 51% e 65%.

A maioria dos estudantes pertence às camadas médias da população, cujos salários variam entre três e 10 salários mínimos (quase 60% deles), sendo que é maior a porcentagem dos estudantes de Pedagogia que se encontra na faixa da população com renda familiar até três salários mínimos (39% deles). Em relação à situação socioeconômica, 40% dos estudantes de Pedagogia já trabalham e esse número diminui para 30% dentre os outros estudantes. Outro dado que complementa o perfil socioeconômico e cultural dos alunos pesquisados refere-se à escolaridade dos pais. Em pesquisa realizada em um curso privado de Pedagogia em São Paulo, 63% dos estudantes informaram que os pais possuíam o ensino fundamental incompleto; 16%, o ensino médio completo e

apenas 7,5% possuíam o ensino superior. Merece destaque que 13,5% se encaixam na categoria “nenhuma escolaridade”. (ROSA, 2010, p. 596). A média nacional, reproduzida na realidade de nosso Instituto na zona oeste de São Paulo revelou a mesma tendência nacional, ou seja, apenas 25% dos estudantes não trabalham e são custeados pela família – no nosso caso constatamos que são alunos também mais velhos e que frequentam o curso de formação para professor como segunda graduação.

A maioria deles tem pouca vida extraescolar ou extratrabalho, restringindo-se majoritariamente à frequência à Igreja – Católica ou Evangélica. O estudante lê pouco, em geral títulos didáticos ou de autoajuda, vai raramente ao cinema e ao teatro e sua vivência cultural concentra-se em shows ou bailes musicais associados à indústria cultural (WADJSKOP, TEIXEIRA, 2006).

Vale evidenciar, no entanto, uma tendência que identificamos em nossa prática, a partir de 2010, da presença crescente de estudantes mais jovens, recém-formadas no Ensino Médio procurando cursos superiores de formação docente.

De acordo com nosso levantamento, os estudantes demonstram muita dificuldade com as áreas exatas e biológicas – o que acontece, também, surpreendentemente, com os aspirantes às demais licenciaturas. Constatamos, também, que os aspirantes a professor declaram gostar de ler e de estudar português, mas revelam em suas práticas de letramento, pouca ou nenhuma familiaridade com a leitura e a escrita. (WAJSKOP et. al., 2006). Exatamente porque trabalham muito e tem origem nas camadas mais pobres da população, com uma escolaridade pregressa precária, trazem um repertório cultural bastante restrito, quando não acompanhado de baixa estima associada a fracassos escolares pregressos, muitas vezes explicitado como razão para a escolha da carreira.

Vários estudos apontam uma preocupação em compreender o perfil destes estudantes do ponto de vista socioeconômico e cultural, visando encontrar,

[...] a promoção de melhorias no curso como também adotando uma série de medidas para diminuir os índices de evasão, seja por meio da ampliação dos programas existentes de auxílio aos alunos que apresentam maiores dificuldades econômicas para se manter no curso (auxílio-transporte, custeio de livros didáticos, monitorias) ou de mudanças nas características do processo seletivo, como o aumento do número de vagas oferecidas. (TEIXEIRA, 2001).

Note-se que nos últimos dez anos várias iniciativas e ações afirmativas têm sido propostas pelos governos federal e estadual (Fies, Proni, Programa Escola da Família, programa de Cotas, entre outros) na perspectiva de melhorar a situação acadêmica destes estudantes que são, há quase 50 anos, os futuros professores do nosso país. Esse aspecto tem sua positividade na atratividade e manutenção do estudante para os cursos, no entanto, consideramos que reproduzem, no âmbito do nível superior, explicações socioeconômicas para dificuldades acadêmicas já de longa data apontadas no nível fundamental. Ou seja, os cursos não são concebidos para esses estudantes e tentam compensar, das mais diversas maneiras, lacunas que lhe são originais.

No âmbito das Diretrizes Curriculares da Pedagogia e das Licenciaturas hoje existe, após a divulgação de investigações que evidenciaram o perfil desse aluno, a exigência curricular da oferta de um determinado número de horas do denominado ‘nivelamento curricular’, em particular na área de Matemática e de Língua Escrita, de forma a recuperar os conhecimentos perdidos pelos estudantes em sua escolaridade pregressa. Da mesma maneira, há uma exigência quanto à oferta de sugestão de atividades extracurriculares denominadas Atividades Científico-Culturais que podem ser vivenciadas pelos estudantes fora do espaço escolar e que visam, idealmente, a ampliação cultural desses estudantes.

O aprendiz de professor, portanto, tende a uma identidade associada à homogeneidade da carreira em nosso país: em sua maioria é mulher, é pobre, trabalha para o sustento da família e estudou em escolas de Ensino Médio públicas, cuja experiência não lhes permitiu superar a cultura familiar. Idealmente, é interpretado e visto socialmente como alguém que vive na falta: dessa forma vai se constituindo e sendo constituído pelo ambiente universitário.

Ainda que aparentemente correta, parece-nos que essa constatação tende a levar ao fracasso qualquer iniciativa associada à mudança e melhoria das ações de formação de professores em nosso país. Nesse ponto gostaríamos de estabelecer algumas relações entre o panorama descrito anteriormente e a avaliação corrente sobre o perfil do aluno aprendiz da docência, sugerindo outra lógica na análise do problema e abrindo portas para a superação dos desafios colocados.

Apresentamos uma característica importante da expansão dos cursos de formação de professores que, a nosso ver, determina o perfil dos alunos. Tal como no ditado que afirma que “a Batina faz o Monge”, o fato dos cursos de formação de professores se constituírem como resposta à expansão do ensino básico tem induzido a uma definição dos aspirantes de professores em nosso país,

em um círculo vicioso. Vale lembrar que a obrigatoriedade de formação em nível superior é bastante recente e que até hoje metade dos docentes em serviço têm apenas formação em nível médio. Vale lembrar também que, nos anos de 1990, pesquisa da Fundação Carlos Chagas apontava que no estado de São Paulo ainda havia número expressivo de professores leigos atuando nas salas de aula (NEUBAUER, et. al., 1993), fato que não constituía problema em relação às expectativas de formação das populações mais pobres naquela ocasião. Assim, a recente procura de alunos originários das camadas mais pobres e iletradas da população por cursos de formação de professores nos colocam defronte às seguintes questões:

1. Que os professores leigos, em serviço, voltaram para os bancos escolares para que não perdessem seus postos de trabalho, tal como definido na LDBEN (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001);
2. A determinação legal, associada a grande demanda de cargos docentes nas recentes escolas ampliadas atraiu uma camada populacional para a qual a carreira, associada ao emprego público, passou a representar uma possibilidade de ascensão social;
3. A experiência que estes alunos trazem com relação ao conhecimento cultural e científico sistematizado é ela própria, nocional e formalizada, transformando sua relação com os currículos universitários mais uma experiência de fracasso;
4. A origem sociocultural da maioria dos estudantes coloca-os frente a questões difíceis de serem resolvidas quando se espera deles o uso de ferramentas de inclusão e de ampliação do universo cultural, científico e letrado de seus alunos quando, eles próprios, “idealmente” não o possuem;
5. Os cursos de nível superior privados, tal como a maioria da escola pública em nosso país, se apresentam como experiências empobrecidas para uma população considerada pobre e carente em relação a representação idealizada de estudante universitário.

MODELO INOVADOR DE FORMAÇÃO - PRESSUPOSTOS PARA A ADOÇÃO DE PRÁTICAS PROTAGONISTAS

Em nossa experiência em 12 anos como diretora de um Curso de Formação inicial de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental partimos de uma premissa teórica invertida sobre a população que chega aos bancos escolares. Consideramos, para a elaboração da Matriz Curricular e das Estratégias de Ensino utilizadas cotidianamente, que os estudantes ingressantes nos cursos de Pedagogia são diferentes da representação que se construiu sobre os mesmos nos últimos 50 anos. Ainda que estes aprendizes de docentes tenham uma escolaridade pregressa precária concebê-los na falta em relação a uma representação idealizada e ilustrada do estudante universitário apenas os distancia das aprendizagens significativas e protagonistas possíveis a serem constituídas no ambiente universitário. Vale ressaltar que eles são indivíduos que não desenvolveram, também, competências sociais e expressivas de reivindicação de espaços de participação coletiva próprias da construção de conhecimentos na sociedade atual. Eles ingressavam no Ensino Superior com baixa autoimagem em relação à própria aprendizagem, tal como contatado em vários estudos. Em nossos registros diários sobre as expectativas dos estudantes vários são os depoimentos encontrados que apontam para o ingresso na carreira como uma forma de reparar, nas próximas gerações, os problemas vivenciados por eles próprios em sua escolaridade pregressa, seja de subjugo em relação às aprendizagens mas, também, vivenciado em cenas de racismo em relação a pobreza ou a etnia negra da qual a maioria pertence. Uma de nossas estudantes afirmou, quando interrogada por que desejava ser professora que: “não quero meus filhos nem meus vizinhos sofrendo o que eu sofri. A professora não acreditava que eu podia aprender e eu passei a acreditar nisso também. Eu quero poder ensinar meus alunos a acreditarem e confiarem neles próprios quando eu for professora!” Outra estudante afirmou ter assistido, em uma observação de estágio em sala de aula, a professora denominar de burro e incapaz seu colega e ter sentido que aquilo ressoava em suas imagens mais antigas de experiência escolar como algo conhecido e sofrido. (WAJSKOP, 2015).

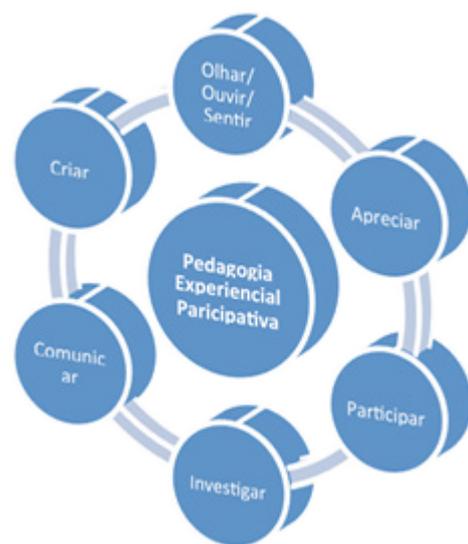
Em várias de nossas aulas de estágio, por exemplo, as estudantes se emocionavam quando relatavam atitudes de rejeição das professoras para seus alunos, afirmando terem vivido cenas muito similares na infância e que decidiram ser professoras para “mudar a realidade”.

Portanto, constatamos que os estudantes estão nos bancos escolares e os procuram não apenas porque foram atraídos pelo mercado de trabalho, mas também, porque querem aprender um ofício que, em suas experiências de vida podem representar melhorias não apenas financeiras, mas, principalmente, a constituição de uma identidade mais fortalecida e capaz de protagonizar uma vida melhor para si e para seus filhos. Vale ressaltar, ainda, que eles têm identidades individualizadas e experiências pouco conhecidas pela cultura letrada que, ao longo da história, restringiu-os à invisibilidade do trabalho manual.

Nessa medida, um dos maiores desafios que os estudantes de pedagogia nos colocaram foi a de sermos capazes de construir um curso de formação inicial cujos espaços de aprendizagens levassem em consideração seus saberes e experiências prévias como ponto de partida e não como falta. Além disso, tivemos de elaborar uma Pedagogia de Formação que concebesse a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem na qual os estudantes pudessem viver situações acadêmicas e de estágio supervisionado que os permitisse vivenciar e construir uma identidade profissional da docência associada à reflexão nas e sobre as experiências escolares. Esse ponto de partida permitiu-nos conceber espaços de formação associados a uma reflexão e um modelo de formação baseado na ideia da docência como profissão responsável pela distribuição de conhecimentos sistematizados no âmbito das sociedades midiáticas e do conhecimento mais do que transformá-la em ocupação eficaz condicionada a resultados. Os desafios colocados em relação aos nossos estudantes orientou-nos a encontrar estratégias de ensino e de inclusão cultural e científica que pudesse transforma-los, por meio de uma Pedagogia Inovadora, em autores de suas próprias ações como futuros professores. No nosso entender, essa pedagogia, deveria propiciar a construção de estudantes com identidades mais protagonistas e menos alienadas.

MODELO INOVADOR DE PEDAGOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Como resultado dessa reflexão e dos desafios impostos pela característica dos estudantes, passamos a planejar e a implementar situações acadêmicas, culturais e de inserção na escola por meio de situações particulares de ensino e aprendizagem. Estes pressupostos permitiram-nos, portanto, imaginar e implementar novas estratégias de ensino e de inclusão cultural e científica que pudessem contribuir para que nossos estudantes, futuros professores aprendessem por meio do que denomino hoje como Pedagogia Experiencial Participativa-Reflexiva. Para explicitar esse Modelo Pedagógico, vale ressaltar que a sala de aula ou a classe foi concebida como lócus coletivo de aprendizagens complementada pela experiência em espaços sociais e no contato com objetos de conhecimentos de naturezas diversas. Para que ela ocorresse, a sala de aula/classe, portanto, se convertia em uma comunidade de aprendizagens de estudantes que são também pessoas diferentes que aprendem em constante interação e pela diversidade. Assim, nossas aulas, baseadas na interação entre professor, estudantes e objetos de conhecimentos os mais diversos constituíam-se em comunidades de aprendizagem com características próprias, pois em dependência direta com as pessoas ali presentes. Vale ressaltar que a presença do Professor visava coordenar as aprendizagens dos alunos em interação e mediados pelos temas e problemas trazidos da realidade escolar nas mais diversas disciplinas. Assim, as aulas transformavam-se em espaços de reflexão, estudos, análise de práticas sociais de letramento, de usos dos mais diversos conteúdos científicos e culturais. Na maioria das vezes tinham por base a vivência e simulação de situações educativas mediadas pelo docente universitário que orientava e ajudava na sistematização dos conhecimentos em forma de narrativas pessoais a partir de um contexto escolar problematizado. Mais do que modificar os conteúdos de ensino, a nova Pedagogia de Formação buscou constituir-se a partir de prioridades formativas associadas a conhecimentos interdependentes e considerados essenciais para os professores iniciantes em sua formação pré-serviço, que acreditamos, irão reconstruir-se e aprofundar nas equipes escolares ao longo de toda a carreira profissional futura tal como estudado por Kosnik e Beck (2009). Dessa maneira, pudemos experimentar uma Pedagogia de Formação na qual os futuros professores desenvolveram



habilidades, competências (ilustradas no quadro abaixo) e repertório cultural que, muito provavelmente, os permitirão fazer escolhas sobre o que irão trabalhar no futuro em suas classes.

Para sintetizar, o Modelo de Formação adotado baseou-se nos seguintes princípios:

1. A docência é uma profissão especializada em inserir, como parceiro mais experiente, as novas gerações na cultura geral humana sistematizada por meio de ferramentas e instrumentos que são disponibilizados em comunidades de aprendizagens. A ampliação do universo cultural dos estudantes, portanto, é uma exigência da profissão e não resultado de uma identidade faltante de cada estudante individualmente;

2. A competência docente é mais do que uma somatória entre teorias e práticas. Ela se constrói em constante interação entre ações de mediação com grupos de aprendizes em contato com conteúdos e objetos de conhecimento, eles próprios em constante renovação. A competência docente se constrói em um movimento intelectual dinâmico por meio da convocação de crenças, valores e princípios dos integrantes das diferentes classes ou comunidades de aprendizagens a partir das quais são investigadas e analisadas as práticas de interação e de intervenção didáticas que utilizam saberes e teorias adequadas para a solução de problemas reais e objetivos. Nessa medida, deve ser construída em constante contato com a realidade das escolas e em consonância com o currículo da educação básica.

3. A escola é considerada um microcosmo cultural cujas metodologias e práticas de ensino são construídas no âmbito das interações presentes associadas a constante renovação e investigação de seus resultados e em relação às áreas de conhecimento que lhe dão origem. Além disso, é uma instituição, por natureza contraditória, pois é simultaneamente tradição e ruptura, informação e inovação, priorizando a vida coletiva, mas atendendo ao indivíduo em suas singularidades.

A partir destes princípios foi possível estabelecer o desenho curricular que considerou não só a natureza do objeto a ser ensinado (os conhecimentos específicos de cada área de forma articulada com os conhecimentos pedagógicos – como ensinar os conteúdos previstos e desenvolver habilidades e atitudes esperadas), mas também as experiências dos aprendizes de professores, as práticas culturais das quais participam, seus repertórios em termos de conhecimento de mundo e de práticas pedagógicas tidas como adequadas e inadequadas, suas representações acerca da escola e dos atores sociais que dela participam e, finalmente, os saberes experienciais, as práticas culturais das quais participam os seus (futuros) alunos da escola básica, seus repertórios em termos de conhecimento de mundo, representações acerca da escola e dos atores sociais que dela participam projetos de vida etc. Nosso modelo pedagógico supôs a articulação entre três lugares formativos, descritos abaixo e exemplificados no desenho a seguir:

1. Universidade como lócus da interação presencial e aprendizagem conceitual da formação do estudo, da leitura, e da investigação docente. É aqui que se experimenta a prática teorizada, ou prática reflexiva por meio de grupos de estudos, seminários, debates, etc.

2. Escola e/ou ambientes educativos diversos como lócus prático da formação. Aqui se experimenta a imersão no contexto educativo específico e singular, de maneira a propiciar a aprendizagem da resolução de situações problema emergentes da docência, por meio do acesso às didáticas e da investigação da prática docente. Tratou-se de sugerir que os estudantes desenvolvessem atitudes investigativas, oferecendo-lhes um marco teórico geral que não apenas lhes permitiu serem incorporados em projetos de investigação durante o curso de formação, mas também pudesse colocar em prática as atitudes investigativas nos espaços de formação docente por meio de atividades de estágio supervisionado ou residência pedagógica – pré-serviço profissional. Vale ressaltar que estabelecemos uma rede de escolas parceiras, públicas e privadas, cujas práticas ofereciam modelos de qualidade e que podem ser enriquecidas por escolas de aplicação.

3. Ambientes e produções culturais como lócus da função socializadora e criadora da formação. Aqui se experimenta a ampliação do universo cultural e a imersão em ambientes culturais ricos e diversos que permitam a compreensão da escola como contexto de produção e disseminação dos conhecimentos universais humanos, ou seja, que a escola seja compreendida como espaço e microcosmo de difusão e sistematização cultural.



Tal como ilustrado no gráfico acima, a formação docente, portanto, ocorreu em espaços múltiplos de formação associado ao lócus da IES nas quais os estudantes encontravam ambiente para estudar, investigar, considerar e colocar em circulação suas práticas culturais e saberes, tendo como foco as práticas pedagógicas que se espera desenvolver na educação de crianças e jovens da educação básica. Assumiu-se, assim como princípio formativo geral, que atravessava todas as disciplinas e modalidades de atividades, a consideração das experiências escolares e educativas dos estudantes-futuros professores, como forma de possibilitar a (re)significação de práticas e do trabalho docente.

Em síntese, nossa experiência demonstrou que para iniciar a aprendizagem e constituição da docência como uma profissão que se reconstrói intensamente e ao longo de toda a carreira, é preciso considerar os seguintes aspectos pedagógicos em um modelo de formação inicial:

- A Sala de aula como comunidade de aprendizagem na qual se aprende por meio de simulações e práticas sociais e interacionais;
- Interação presencial como mobilizadora de encontros e produção de novas ideias e novas práticas;
- Articulação dos conteúdos presentes no lócus universitário com a experiência dos campos de trabalho e com as experiências culturais da vida real – currículo cultural obrigatório, estágios e residências profissionais;
- Concepção da docência como uma profissão na qual a práxis intelectual é transformadora;
- As práticas escolares são aprendidas a partir da reflexão sobre as próprias experiências escolares e a partir da simulação e tematização de modelos de qualidade e bem sucedidos – nesse caso as ferramentas digitais são mais apropriadas para esse fim do que os estágios presenciais e a visitação de práticas escolares fracassadas;
- A diversidade em suas múltiplas formas – cultural, individual, social, afetiva, de gênero, étnica, etc. - é característica dos agrupamentos humanos e constitui-se na base das aprendizagens quando colocada a serviço das trocas e ajudas mútuas em uma relação horizontalizada de ensino.

A partir desse modelo, portanto, pudemos constatar que algumas estratégias didáticas foram mais adequadas e puderam gerar atitudes investigativas, curiosas e protagonistas dos candidatos a docência durante o curso de formação inicial descrito e objeto da reflexão desse artigo.

CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS E PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A experiência praticada ao longo de 12 anos permitiu-nos levantar aspectos positivos dessa Pedagogia Experiencial Participativa-Reflexiva que pode contribuir para uma discussão mais ampliada sobre a formação inicial de professores em nosso país. Discutir o perfil do estudante associado às expectativas do egresso e ao desenho curricular de formação inicial no âmbito de

um sistema integrado de formação de professores constitui-se, hoje, grande desafio para a educação brasileira. Além disso, nossa experiência pode contribuir para uma reflexão sobre o papel da instituição superior no desenho das estratégias e conteúdos da formação e sua necessária e intrínseca articulação com a escola básica e com os contextos sociais e práticas culturais na formação dos aspirantes à docência.

A implantação, implementação e avaliação permanentes dessa Pedagogia de Formação Docente evidenciou que a natureza da profissão demanda interações presenciais, por meio de relações colaborativas de convivência diária que implicam na participação de cada estudante com a construção de projetos comuns associados às comunidades de aprendizagens nos quais estão envolvidos em sua formação inicial.

A partir da experiência relatada, pode-se arriscar a afirmação de que a aprendizagem da docência em cursos superiores de formação inicial, em sua natureza mais particular, é uma construção artesanal dependente de interações colaborativas em situações e contextos de reflexão sobre e na escola que tendem a fortalecer-se com o tempo e no exercício da profissão.

Considero, porém, que se faz necessário continuar a investigar quais os impactos da formação relatada nas práticas profissionais dos iniciantes na carreira pós-conclusão do curso. Acompanhar alguns dos ex-alunos poderia fornecer mais e melhores elementos para avaliar as reais contribuições do referido programa para a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

ANFOPE – **Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 9. Campinas, Brasil, 1998.

BRASIL, Lei n. 10.172, (2001, Jan 9). **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

BRASIL, Lei n. 5.692. (1971, Ago, 11) **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

BRASIL, Lei n. 9394. (1996, Dec. 20). **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

GATTI, Bernardete A. (Coord.); BARRETTO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, setembro de 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Último acesso em 26/09/2013.

KOSNIK, C. & BECK, C. **Priorities in teacher education: the 7 key elements of pre-service preparation**. Rutledge: London/New York, 2009.

NEUBAUER, R.; GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L.. **Características de Professores(as) e da profissão de professor(a) de 1º Grau no Brasil**. São Paulo, SP: FCC/Fundação Carlos Chagas; DPE/Depto. de Pesquisas Educações, 1993 (Texto integral).

PISANESCHI, L. **Formação inicial de professores**. São Paulo: Livronovo, 2010.

ROSA, S. S. (2010, Sep.-Dec.) O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia. **Estudos em Avaliação Educacional**, 21(47), 591-610.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº 21/76, homologada pela Resolução SE, de 21 de janeiro de 1977. **Dispõe sobre a habilitação específica de 2º grau para o magistério**. In: _____. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização). São Paulo: SE/CENP, 1977, v.1, p.53.

TEIXEIRA, A. **O problema de formação do magistério**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, 82(200/201/202), p.p. 199-206, 2001, Jan.-Dec.

WAJSKOP, G. **Changing a country by teaching literacy to teachers**: the impacts of an innovative teacher education program. Paper apresentado na 2015 AERA Annual Meeting, Chicago, Illinois, EUA, April 16 – 20 2015.

_____. *Questões sobre a formação inicial em cursos de pedagogia - como ser inovador em nossa sociedade atual?* *ABMESeduca.com, digital, 14 fev. 2013. Retrieved 14 Maio 2015 from <http://blog.abmes.org.br/?p=5158>.*

_____. **Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar**. Revista Nova Escola, São Paulo, 05 out. 2008.

_____. La Cultura y la escuela en la formación docente. In: MALAJOVITCH, Ana (Org.). **Experiencias y reflexiones sobre el nivel inicial. Una mirada latinoamericana**. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, v. 1, p. 25-33, 2006.

_____. **Lacunas na Formação de professores**. Pátio: Ensino Fundamental, v. 1, p. 39, 2010.

WAJSKOP, G. & DANTAS, I. A compreensão da tarefa docente: uma experiência de parceria entre a universidade e a escola pública. In: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (Org.). **Aprender... com quem?** Um diálogo em construção. 1ª ed. São Paulo: SME/DOT, v. 1, p. 39-42, 2011.

WAJSKOP, G.; TEIXEIRA, R. R. P. & BARELLI, M.C.N. Perfil dos vestibulandos de um curso normal superior. **Sinergia** (CEFETSP), v. 7, p. 116-123, 2006.