“O QUE SE PERCEBE É QUE A QUESTÃO DA DOCÊNCIA É SEMPRE RELEGADA COMO SE FOSSE ALGO MENOR”

“WHAT WE NOTICE IS THAT THE TEACHING ISSUE IS ALWAYS TREATED AS SOMETHING INFERIOR”

Bernardete Angelina Gatti, paulista de Matão (SP), é uma das principais referências na temática de formação de professores no país. Sua formação acadêmica inclui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1962), formação parcial na licenciatura em Matemática na mesma universidade, doutorado em Psicologia pela Université de Paris VII (1972) e dois pós-doutorados, um na Université de Montreal (Canadá) e outro na Pennsylvania State University (EUA).

Tem um extenso currículo na docência e na pesquisa. Na educação básica, trabalhou como professora alfabetizadora, professora de matemática e orientadora educacional. Na educação superior, foi professora do Instituto de Matemática e Estatística da USP e do programa de pós-graduação em Educação da PUC-SP. Presidiu o Comitê Científico de Educação do CNPq, foi coordenadora da área de Educação da Capes e é membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, entre muitas outras atuações de destaque.

Há mais de 40 anos na Fundação Carlos Chagas, atualmente é vice-presidente da instituição. Relata que foi lá que se aprofundou na temática do trabalho docente. Tem especial interesse nas pesquisas que privilegiam um enfoque amplo, de análise do cenário macro da formação e atuação do professor e sua relação com o aluno a partir de grandes bases de dados.

Nesta entrevista à Cadernos Cenpec, Bernardete fala sobre os problemas, conflitos e desafios que permeiam a formação de professores no país. Participaram Maria Amábile Mansutti, coordenadora técnica do Cenpec, Vanda Mendes Ribeiro e Joana Buarque de Gusmão, editoras da Cadernos Cenpec.

CADERNOS CENPEC – Gostaríamos que você falasse um pouco sobre sua experiência na área da educação e sobre sua trajetória profissional.

BERNARDETE GATTI – Comecei como professora alfabetizadora dos primeiros anos do ensino fundamental. Depois cursei Pedagogia e fiz uma parte do curso de Matemática, dei aula de matemática no antigo ginasial (atual ensino fundamental II). Nesse mesmo período, trabalhei no Colégio de Aplicação da USP como orientadora educacional. Na Faculdade de Educação trabalhei no departamento de Estatística.

A partir daí fiquei na universidade, na área de Estatística Aplicada a Ciências Humanas. Minha ligação com a educação nunca se desfez. Depois fui fazer doutorado na França. O tema era em Educação, mas eu fiz na Psicologia, com algumas disciplinas de matemática aplicada. Na época em que fui fazer o doutorado eu trabalhava no Colégio de Aplicação com adolescentes. Fazia uma dinâmica com os alunos em que discutíamos questões da atualidade, e acabei usando esse trabalho na minha tese. Quando voltei, continuei na Estatística; não me deixaram sair, afinal, ninguém queria trabalhar com Pedagogia e Estatística. O Colégio de Aplicação tinha sido fechado, e fui convidada para trabalhar na Fundação Carlos Chagas (FCC), que estava montando um corpo de pesquisadores. E foi assim que fiquei meio período na Universidade de São Paulo (USP) e meio período na Fundação. Mas foi na Fundação que eu me encontrei profissionalmente.

Com o tempo fui me afastando da USP e me dedicando mais à Fundação, até que me aposentei da universidade. Logo depois, continuei na Fundação e passei um período na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde realizei alguns trabalhos na pós-graduação da Psicologia da Educação. Foi um período muito bom.

Agora faz oito anos que estou somente na Fundação. Tudo o que eu fiz de pesquisa, tudo o que pude fazer de trabalhos de investigação na educação, fiz graças ao apoio que tive na FCC. Nela há uma estrutura de que a universidade não dispõe: mais financiamento, alguns suportes que podem ser contratados, além de suportes técnicos da própria casa – o que faz muita diferença na hora de desenvolver as pesquisas. Posso dizer que a Fundação é a minha casa: fui coordenadora de departamento, superintendente de Educação e Pesquisa e, agora, estou na vice-presidência, onde sou responsável pela área de Pesquisa e Educação. Essa é a minha trajetória.

Estudo formação de professores desde sempre. Quando voltei da França com o meu doutorado, já vim com essa preocupação de que quem trabalha com

alunos, com ensino-aprendizagem, como eu fazia, com questões do dia a dia da escola, acabava esbarrando na figura do professor. Ao chegar à Fundação, meu primeiro projeto foi avaliar um treinamento de professores – hoje se fala educação continuada. Falava-se treinamento, e agora é feio falar isso... Era um treinamento de formação de professores e assistentes pedagógicos da Prefeitura de São Paulo. A partir daí, o tema nunca deixou a minha vida. Trabalhei com essas questões sob vários enfoques; mas eu gosto mesmo é de trabalhar com grandes bases de dados para entender o problema educacional de forma mais ampla.

Muitos dos estudos de formação de professores são estudos de caso, ou questões muito específicas do trabalho do professor, relação professor-aluno... Mas eu gosto mesmo é de olhar o cenário macro. E este tem sido o meu trabalho nos últimos dez anos: enfoque amplo e realizado em equipe. Não dá para fazer estudos dessa natureza se você não contar com uma equipe. As minhas grandes parceiras são a Elba Barretto e a Marli André, além dos meus outros parceiros pesquisadores da Fundação.

CADERNOS CENPEC – Gostaríamos que você falasse um pouco sobre os conflitos envolvidos na formação de professores: o que tem estado em pauta nos últimos anos nas secretarias de Educação, nos órgãos públicos e na academia?

BERNARDETE GATTI – Tenho acompanhado muitas das reuniões e propostas da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Desenvolvi estudos para o Consed. Os secretários vêm anunciando suas preocupações com o desempenho de suas redes – não que eles atribuam isso somente aos professores, pois reconhecem que existem outras dificuldades. Mas, de fato, os professores têm revelado alguma dificuldade para lidar com a sala de aula. Os gestores vieram da área da educação, das licenciaturas, e avaliam, com bastante precisão, que a formação do professor, hoje, não está atendendo à necessidade atual da escola, do seu dia a dia. Eles colocam isso nas discussões com o Ministério. Mas o que de fato os despertou para essas questões foram as grandes avaliações e o foco que a elas foi dado. Nas avaliações nacionais e internacionais, em que ficamos sempre em penúltimo lugar, as nossas fragilidades, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, ficam muito evidentes. Há aspectos didático-pedagógicos envolvidos aí. A criançada, o jovem que chega à escola hoje não é mais um ser passivo. Ele já vem estimulado por um ambiente de mídias; vem com outras linguagens. E não é tranquilo lidar com ele na escola, especialmente

a partir de dois pontos de vista: primeiro, o da motivação, o que o faz estar ali e permanecer ali em trajetória crescente; e, segundo, o do interesse pelo conhecimento, porque, muitas vezes, os currículos e as formas de trabalhar na escola não têm sentido para aqueles adolescentes, para aqueles jovens. E é para esse tipo de trabalho do cotidiano escolar, em relação aos conteúdos selecionados para o processo de escolarização, que há muitos conflitos quanto ao currículo de formação dos professores. As dificuldades ocorrem, sobretudo, em função da estrutura das licenciaturas.

CADERNOS CENPEC – Poderia falar um pouco sobre como a formação inicial está configurada no país perante os desafios enfrentados pelos professores?

BERNARDETE GATTI – Acho que, depois dos estudos que fiz com a minha equipe e estudos realizados por outros pesquisadores de 2009 a 2013, o conceito segundo o qual estava tudo muito certinho nessa formação foi abalado: vimos que as licenciaturas não estavam fazendo o trabalho que deveria ser feito. Nesse ponto aparecem algumas questões que estão relacionadas à nossa tradição cultural: a maneira como esses cursos foram institucionalizados. Eles foram institucionalizados nos anos 1930, sob a égide da visão cientificista do século XIX, que fragmenta a ciência. Tínhamos a formação de bacharel e, de repente, descobriu-se que a escola básica começava a ser ampliada, para o que se precisavam de professores.

Professores para o chamado primário já existiam – eles vinham das Escolas Normais. Eram poucas, porque não tínhamos educação para todos nesse período. Tínhamos as Escolas Normais, mas não tínhamos professores especificamente formados para o chamado secundário. Então, agregou-se um ano de disciplinas de educação aos bacharelados, como adendo, e esse formato está até hoje na representação das universidades e faculdades que formam professores. Ou seja, você segmenta, valoriza o conhecimento formal da disciplina da área e dá uma tintura leve de educação, que não é suficiente, hoje, para o professor atuar com as crianças, os adolescentes e os jovens.

O curso de Pedagogia teve um percurso muito complicado. Corria tudo relativamente bem com a formação do professor primário nas Escolas Normais, em nível médio, que davam os fundamentos e as práticas para o seu trabalho; e também houve os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefams)[1], que foi uma experiência maravilhosa de formação de

[1] Os Cefams foram criados em 1988 como um projeto especial da rede pública da Secretaria de

professores para os primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil. Até que veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e foi proposto que essa formação passasse para o ensino superior, com a orientação de um tempo para essa mudança. Representantes dos cursos de Pedagogia lutaram para assumir a formação dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, o que não era uma tradição do curso. O curso de Pedagogia formava o pedagogo, o educador, o planejador, o pesquisador, o supervisor, e também professores para as Escolas Normais. Os estudantes visavam trabalhar, vamos chamar assim, mais como técnicos da educação ou gestores. Eles já eram professores formados no ensino médio e muitos já trabalhavam nas escolas. O curso não era vocacionado propriamente para formar alfabetizadores. Nesse período não houve uma orientação do Ministério da Educação (MEC) para essa transição de formação no ensino médio para o superior e cada curso foi se ajustando à sua maneira, as Escolas Normais foram sendo fechadas de forma muito rápida e os cursos de Pedagogia, principalmente da rede privada, foram abrindo muitas vagas, mas sem ajustar adequadamente seu currículo para a formação de alfabetizadores.

CADERNOS CENPEC – Você acha que falta identidade para os cursos de Pedagogia?

BERNARDETE GATTI – Ah, falta! Com as diretrizes curriculares, que geraram um embate muito grande nos cursos de Pedagogia, sua ambiguidade não se resolveu. Essas diretrizes atribuíram muitas funções ao curso de Pedagogia: são 16 funções. Um curso que tem de dar conta de todas essas diretrizes acaba tendo de fazer escolhas. Preferencialmente, você tem que formar professores alfabetizadores e para a educação infantil, mas os cursos de Pedagogia não estavam e não estão ainda totalmente preparados para isso – o que não quer dizer que eles não venham tentando. Mas aqueles cursos mais estruturados, mais antigos, eles têm muita dificuldade de implementar isso, porque os próprios professores que atuam nas universidades não têm formação para formar alfabetizadores. E a educação infantil fica sempre relegada, sendo que essa é uma área crucial, em que você deveria ter uma formação mais forte, e não tem. Os nossos estudos mostraram que pouquíssimos currículos dos cursos de Pedagogia contemplam a educação infantil. E quando contemplam, é uma formação em História da Infância, História da Criança – que também é

Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Outros estados também tiveram essa experiência. O curso tinha duração de quatro anos e funcionava em período integral. Foram extintos em 2005.

muito importante, mas não tem nada sobre como trabalhar com as crianças na pré-escola e nas creches no dia a dia. E agora, com a expansão das creches, como é que o professor deve atuar com bebês? Criar um ambiente de desenvolvimento cognitivo e socioemocional dessas crianças seria função desse professor, mas não tem formação para isso. Estamos vivendo uma ambiguidade na licenciatura em Pedagogia: forma pedagogo ou forma professor? Os próprios estudantes se ressentem disso nos cursos.

CADERNOS CENPEC – O que existe então é um conflito de interesses ou um não saber fazer?

BERNARDETE GATTI – As duas coisas. Para mim, há conflito de interesses e de perspectivas.

CADERNOS CENPEC – Comente um pouco mais sobre isso. Quais são as perspectivas que estão em jogo?

BERNARDETE GATTI – Na Pedagogia, há duas posições: aqueles que acham que deveria formar o pedagogo, o educador, o gestor; e aqueles que acham que ela deveria formar especificamente os professores para as primeiras séries de ensino fundamental. As instituições privadas optaram mais por essa segunda direção, mas, pelos estudos existentes, sem um currículo adequado. O conflito maior acontece nas instituições públicas, que são muitas, porque você tem todas as federais e as estaduais, e algumas municipais. Em todas essas instituições esse conflito de perspectivas está posto. As Diretrizes Nacionais não resolveram isso, só agravaram a questão. Seria necessária uma nova discussão, de um novo consenso, para fechar algumas questões em relação a isso.

CADERNOS CENPEC – Como seria possível resolver esse panorama fragmentado da formação dos professores?

BERNARDETE GATTI – É histórico. Temos o problema da fragmentação interna, e da separação entre os cursos, que é sempre levado em conta nos nossos estudos. Existe uma fragmentação intracurso, que separa a formação por área disciplinar, no campo da formação pedagógica – isso acontece com o curso de Pedagogia também. E temos uma fragmentação intercursos, porque cada curso fica atrelado ao seu instituto, ou com coordenações separadas entre si, que não se conversam. O pessoal que estuda Física tem a base na Física; quem

estuda Biologia tem a base nas Ciências Biológicas, e todos têm uma tintura de educação oferecida de diversas formas. Porque tem aquela concepção, que hoje não se sustenta mais, de que: "quem sabe, sabe ensinar". Não é verdade! Você pode ter um domínio excelente do seu campo de conhecimento, mas não conseguir passar adiante esse conhecimento, torná-lo acessível, de uma forma motivadora, sequencial, com sentido, para crianças, adolescentes e jovens – esse passo é um passo a mais. Eu gosto de citar o Shulman[2], que fez a distinção de que o conhecimento da área específica é muito diferente do conhecimento *para o ensino*. O conhecimento para o ensino é interdisciplinar, ele implica você associar conteúdos a perspectivas pedagógicas, o que não é um exercício simples. No Brasil abandonamos os estudos de didática; abandonamos completamente os estudos relacionados às práticas de ensino por confundirmos as questões metodológicas com tecnicismo. Houve uma confusão que eu reputo de ideologismo, em que se confundiu essa gama de conhecimentos com o tecnicismo mecânico. Não podemos confundir métodos de trabalho, perspectivas pedagógicas e práticas de ensino com mecanicismos! O mecanicismo, a perspectiva tecnicista forma um professor robô, que decora fórmulas, roteiros, para serem aplicados com os alunos. Tratar de métodos implica uma formação que deve ser fundamentada em conhecimentos integrados baseados na Psicologia Educacional, no desenvolvimento cognitivo-social, na Antropologia Cultural, nas Teorias de Comunicação e outros conhecimentos que dão sustentabilidade a esse tipo de formação. Dessa forma, você oferece para o professor um cabedal de conhecimentos que lhe permite ser criativo – ou seja, construir a sua própria metodologia, lógica de método, fazer escolhas fundamentadas – no trabalho com seus alunos. Sem esses conhecimentos, ele não tem condição de desenvolver um trabalho com reflexão, de fato. E isso não acontece hoje na formação de professores em nenhuma circunstância: fornecer-lhe fundamentos e instrumentos para criar possibilidades de trabalho, de inovar. E o tipo de aula que é dado nas universidades também não é nada inovador. Sala, giz ou grupo de estudo, ninguém utiliza mobilizações diferentes, como usar as multimídias ou oficinas, atividades programadas, metodologias de solução de desafios, de problemas, você não vê isso. O que se observa é um currículo totalmente disciplinar, quer dizer, nós mesmos na universidade não somos muito criativos. Às vezes você encontra, por exemplo, um laboratório de ensino, mas não é usual um laboratório de ensino onde as coisas são integradas. O comum é a divisão por disciplinas. Não há o que Zeichner (Kenneth M. Zeichner) chama de "espaço híbrido" para a formação de professores. Nesse

[2] SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, 2004.

âmbito entram os estágios, que muitas vezes nem conseguimos discuti-los de tão desprezados e malfeitos.

CADERNOS CENPEC – Como está a produção de estudos e pesquisas na área de didática no Brasil?

BERNARDETE GATTI – É possível observar, de uns dez anos para cá, o aumento dessa produção. Ela pode ser notada nas edições do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Mas ainda é uma produção que eu considero, para o tamanho das redes brasileiras e das possibilidades das universidades, pequena, e com pouca penetração nas licenciaturas. E, muitas vezes, esses estudos são delimitados, estão focados em uma sequência didática, ou em uma experiência pequena. Claro que esses estudos contribuem, mas não temos, por exemplo, uma articulação sobre propostas de práticas de ensino que mobilizem os estudantes ou um tratamento teórico e fundamento adequado para ações pedagógicas de espectro mais amplo. Falta juntar os diversos estudos que existem em um bloco que ofereça uma verdadeira filosofia de trabalho curricular, acho que é isso que está faltando. Isso acontece porque deixamos essa questão um pouco de lado. De certa maneira, parece que gostamos de considerar o trabalho de um ponto de vista apenas teórico, achamos que a prática do trabalho é menor e que ela pode ser feita de qualquer jeito, mas não é verdade, principalmente quando se trata de uma atividade como a do professor, que envolve um grau de subjetividade que outras profissões não têm. Ele está fazendo um trabalho do qual não sabe o verdadeiro resultado, pois quem faz as mediações são os alunos. O professor pode observar se o aluno sabe resolver equação de primeiro grau ou fração, mas não sabe o que ele apreendeu de fato, este é o nó. O médico, por exemplo, diagnostica a doença, dá o remédio, a pessoa se cura ou morre. Na educação não é assim, o professor não sabe com que mediações o seu aluno saiu da sala de aula, ele não tem ideia da construção específica do pensamento de um estudante, dos seus processos de meta-cognição. Por exemplo: ah, era um ótimo aluno, sempre foi; passou em primeiro lugar no vestibular da USP! Quando ele chega à profissão, não vai para a frente. E um aluno que se saía mais ou menos nas avaliações escolares faz uma faculdade e consegue um sucesso grande no mundo do trabalho; quer dizer, o professor realmente não tem condições de aquilatar com clareza que mediações foram feitas por seus estudantes, qual sua qualidade. Isso é uma angústia para o professor, que pode não estar clara para ele, mas está presente em todos os momentos em seu trabalho. A gente se apega: “Ah, bom, ele está indo, está escrevendo, lendo, está fazendo as coisas de ciências,

está indo, indo" – mas não sabemos, de fato, no que o nosso trabalho resultou completamente. Esse é o grau de subjetividade que diferencia o trabalho do professor em relação a outros trabalhos.

CADERNOS CENPEC – O que tem de promissor no Brasil em relação à formação inicial?

BERNARDETE GATTI – Se a formação inicial fosse boa, não precisaríamos do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), nem da Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) e de tantos outros processos de formação que suprem o que não foi realizado nas licenciaturas. Este é o grande problema: os cursos não estão formando os professores para enfrentar a sala de aula. Isso não quer dizer eliminar os fundamentos, a história, a política, mas sim aprimorar os aspectos ligados ao saber fazer, o pensar fazendo, com conhecimentos balizados. Há algum desconforto na formação para o trabalho do professor que não está sendo bem observado, considerado. Como estamos olhando a formação de professor? É nítido que esse profissional não tem a atenção na sua formação inicial que ele mereceria. As universidades e as faculdades são devedoras, sim, dos professores que atuam na educação básica.

CADERNOS CENPEC – Você acha que as universidades e faculdades estão resistindo à mudança de currículo? Ou elas estão tentando?

BERNARDETE GATTI – Algumas estão tentando. Nos últimos três anos, um forte movimento vem acontecendo nesse sentido, embora ainda nem sempre revertido em mudanças concretas. Há que se reconhecer tanto os movimentos espontâneos de algumas instituições locais como também movimentos que foram provocados por alguns programas do MEC, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)[3] , que, com sua proposta, provocou alguns cursos a se repensarem. Porque, à medida que os licenciandos vão para as escolas e fazem projetos com um professor supervisor e a orientação de um professor da universidade, eles passam a trazer para o curso questões da rede escolar, do cotidiano de ensino, do ambiente das escolas, e esse estudante se torna diferenciado e começa a questionar seus professores na licenciatura. O Pibid alcançou um bom número de bolsistas, mas há outros

[3] O Pibid é um programa da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

programas do Ministério que também mobilizaram algumas instituições. Acho que é necessário pensar mais claramente sobre a responsabilidade de quem forma os professores para a educação básica. Acabei de sair de uma reunião com o colégio de pró-reitores de graduação de universidades federais e eles estão preocupados com as suas licenciaturas. Aqui no estado de São Paulo, o Conselho Estadual está enfrentando a disputa em torno da deliberação n. 111[4], mas que já vem sendo implantada. Todas as faculdades municipais já se ajustaram, compreenderam o espírito do que está sendo proposto. A USP está adiantada nessa reformulação nas áreas específicas; a Universidade Estadual Paulista (Unesp) também; e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) acho que logo acontecerá, à medida que eles forem tendo de renovar o reconhecimento de seus cursos. Houve muitas conversas. A discussão avançou.

CADERNOS CENPEC – E a Pedagogia?

BERNARDETE GATTI – Na Pedagogia eu ainda não vi esse movimento, mas vários cursos de Pedagogia já mandaram as suas reformulações para o Conselho. Não sei como vai ser por aqui, mas em nível nacional a mudança ainda é pequena. Nos últimos dois anos conversei em muitas universidades. Percebo uma vontade de mudança de alguns grupos, mas também sei que dentro de uma instituição há os que estão acomodados, isso é inerente ao ser humano. Acabei de voltar de Juiz de Fora (MG) e lá tem um grupo pensando em reformulações que era pequenininho, mas que já aumentou; eles estão discutindo as licenciaturas. Mas é passo a passo, porque mexe com a cultura institucional. Acho que quando você vai a um colégio de pró-reitores e conversa com eles, a coisa pode andar. Mas há circunstâncias a considerar. Em São Paulo houve apoio de pró-reitores. Eles se preocuparam. Mas também têm consciência das dificuldades, por exemplo, como é que você seleciona conteúdos e disciplinas para as licenciaturas em uma cultura bacharelesca? O trabalho com as públicas por parte do Conselho Estadual de Educação de São Paulo pode ser mais direto. Não há relação com as particulares. Penso que é mais difícil aprofundar a questão e ampliar exigências nessas instituições porque elas têm uma característica de mercado e, quanto mais simples, melhor. É complicada essa seara – isso não quer dizer que não há instituições privadas que façam um excelente trabalho, mas não é o comum. Em geral se massifica sem preocupação com perfis de qualidade. Se pegarmos a educação a distância, a coisa fica ainda mais complicada. Enfim, existe uma vontade posta de desenvolver mudanças, porém muitas dificuldades.

[4] A deliberação 111/2012 do Conselho Estadual de Educação trata das diretrizes complementares à formação do professor.

Outra questão que sempre aparece nas discussões são os concursos para professor no ensino superior realizados nas universidades públicas. Neles se privilegia a formação na área: a pesquisa e os artigos e relatórios técnicos na área específica de conhecimento. Conhecimentos didáticos não são exigidos, de fato. Mas quando se trata de selecionar para o trabalho nas licenciaturas, o que está sendo selecionado são professores para formar professores da educação básica. Entra um professor que nunca teve formação didática na vida. Ele faz o curso numa área específica, depois faz mestrado e doutorado e presta o concurso. Ele não tem ideia do que é didática, dos aspectos pedagógicos do trabalho docente, do que é uma prática de ensino. Muitos têm dificuldade para dar aula mesmo no ensino superior. Até mesmo porque hoje o jovem que está no ensino superior é um adolescente de 17, 18 anos, com demandas e necessidades de comunicação, de motivações e de aprendizagem específicas. Por isso há um movimento a favor de que o professor de ensino superior também tenha uma formação didática, além da formação na sua área. Na universidade ele não vai ser apenas um pesquisador, vai ser um formador de novas gerações. Como um professor que não tem formação pedagógico-didática vai formar professores? Isso é muito complicado. E acontece também na área da educação; ele faz um curso de Pedagogia, faz o mestrado, que hoje é voltado para pesquisa, faz o doutorado e presta concurso em uma área específica. Ele é muito bem formado em história da educação ou em sociologia da educação, mas não tem uma formação associada à formação para o trabalho social como professor. Se vai dar aula na área específica, tudo bem, ele está relativamente adequado; mas ele tem de lembrar que a natureza do curso – licenciatura – em que ele está atuando impõe algumas perspectivas diferenciadas. É isso que eles têm dificuldade de perceber.

Muitos vão trabalhar com metodologia e prática de ensino sem o domínio teórico que essas áreas exigem. A metodologia e a prática de ensino avançaram muito lá fora. Há teorias, já existe bibliografia, pesquisas e nós não usamos esses trabalhos aqui. O Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (Crifpe) no Canadá, por exemplo, está totalmente ligado a essas questões da formação do professor e ensino, e é um grande instituto de pesquisa, alto nível. Na Bélgica, na França e na Suíça também há muita coisa nessa área, mas nós não temos massa crítica aqui. Essa preocupação com a formação de professores ficou escamoteada e os cursos de licenciatura sempre foram o primo pobre nas universidades. Essa ideia de que qualquer um pode dar aula, que dar aula é fácil, dura até a pessoa entrar numa sala de aula com 30/40 adolescentes de 11 anos para ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, etc.

As dificuldades de ser professor na educação básica aparecem nos estudos com professores iniciantes, que são estudos muito recentes no Brasil. Verifica-se que esse professor atua por tentativa e erro, passa por depressões, ansiedades, busca apoio, e mesmo assim demora três, quatro anos até ele se encontrar. Ele não tem um repertório para enfrentar uma situação de trabalho de imediato e apreender e selecionar saberes pela experiência tão logo inicia sua atuação. Leva um tempo...

CADERNOS CENPEC – Quais são os problemas na formação continuada.

BERNARDETE GATTI – Ela não é muito bem planejada em termos de aderência local. Há pesquisas que apontam para as dificuldades dos professores, inclusive as dificuldades de professores mais maduros; situações escolares mudam, novas gerações adentram, cenários sociais são cambiantes, novas necessidades profissionais surgem; para os novatos, circunstâncias de sua formação os deixam sem repertório profissional inicial. Com isso, a formação continuada de aprofundamento e inovação tem ficado prejudicada.

De modo geral, a formação continuada não tem suprido esses problemas porque ela não se baseia em estudos locais que definem dificuldades específicas. Ela tem sido feita a partir de perspectivas amplas, "bom, não temos boa alfabetização, então vamos dar cursos de alfabetização para os professores". Está certo, porque a maioria dos professores que vai alfabetizar não possui o repertório necessário para trabalhar com a criançada. Na educação infantil é a mesma coisa, só que não há uma articulação dessa formação com realidades específicas. Precisaríamos de uma articulação que levasse em conta dificuldades específicas em contextos determinados. E há dinheiro para isso no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), há um fundo dedicado para a formação de professores; tanto os estados como os municípios têm a sua cota

CADERNOS CENPEC – Por que você acha que isso acontece??

BERNARDETE GATTI – Por que nós não temos a tradição de fazer diagnóstico, planejamento e acompanhamento de formações. O secretário municipal de Educação chega à secretaria e é engolido pela burocracia e pelas dificuldades do cotidiano. Ele não entra e faz um estudo preliminar – e se alguém já tivesse feito, era só atualizar. Mas ninguém faz. Acompanhar como está a sua rede, o que seria necessário fazer de fato. Não se pensa em apoios pedagógicos efetivos nas escolas, com interlocutores qualificados. Não há projetos

formativos para isso, por exemplo, para supervisores e coordenadores pedagógicos. É assim: "põe lá um coordenador pedagógico". E ele também fica perdido. Temos muitos problemas.

CADERNOS CENPEC – O investimento feito em formação continuada é suficientes?

BERNARDETE GATTI – Há um bom investimento nisso, mas que não é aproveitado, pois na maior parte do tempo está se tapando buracos da formação inicial desse professor. Não há uma continuidade do trabalho formativo entre gestões. Novos gestores estão sempre recomeçando. Outro aspecto é que, se você tiver muitos professores temporários, você faz a formação, mas daqui a um tempo eles não estarão mais naquela escola. Ou seja, o conhecimento não fica ali, não cria raízes e ramos.

CADERNOS CENPEC – Como a formação continuada vem se relacionando com o desenvolvimento profissional ao longo da carreira?

BERNARDETE GATTI – Quando você quer pôr um patamar avaliando formação continuada e experiência, ligada à carreira, todo mundo grita! Há uma incompreensão nesse sentido. Há países em que a cada período (varia) se faz uma formação, com avaliação, para os professores para progressão na carreira. Aqui, quando propomos isso, você está oprimindo o professor. É muito difícil mexer com certos traços culturais. Seria importante associar novas aquisições de conhecimento profissional ou cultural, ou produções de avanços didáticos, ou outras iniciativas docentes, com a carreira, porém, delinear isso não é fácil nem isento de polêmica. Para isso, as Secretarias de Educação, sejam municipais ou estaduais, teriam de se organizar em torno de um projeto e de um planejamento de formações bem dirigidas e diversificadas localmente, de abertura à criatividade e de capacidade de aquilatar avanços reais.

CADERNOS CENPEC – E um professor, por exemplo, que ao final da carreira passa a ser um formador de professores? Como você avalia essa possibilidade?

BERNARDETE GATTI – Poderia ser um formador também no meio de sua carreira. No Paraná, por exemplo, há alguns anos houve algumas iniciativas. Foi proposta a possibilidade de professores se licenciarem para algum estudo específico ligado a um projeto da escola e posteriormente compartilhariam

seus conhecimentos e experiências com os colegas, havendo a possibilidade de realizar uma formação continuada com eles e outros professores, havendo progressão para suas carreiras. Já houve iniciativas em várias direções que muitas vezes não perduram, não são levadas à frente. Porque vem depois um outro iluminado e muda tudo, que é outro problema de gestão neste país. Cada um que vem acha que é ele que sabe tudo e quer mudar o que o outro fez. Não se faz uma avaliação do que está em andamento, do que pode ou deve ou não deve ser continuado. Há uma descontinuidade muito grande nas políticas de ações educacionais em nosso país nos três níveis de gestão. Mas, quanto à carreira, há também muitos conflitos de diversas ordens. Há uma orientação geral do Conselho Nacional de Educação, mas que parece ser pouco considerada.

Sobral (CE), hoje, é dada como exemplo. Estou lembrando de lá porque há estudos desse caso. Eles associaram a reforma curricular que pretendiam implantar com a formação dos seus professores. Um professor era concursado, mas ele iria para a Escola do Professor, no período de cumprimento de seu estágio probatório (mas não só). Essa formação tem uma parte teórico-cultural bastante interessante, e uma formação voltada para as práticas e para os problemas vivenciados na realidade escolar em que está atuando e ao currículo proposto. Vai sendo avaliado na formação e as diferentes realizações têm relação com a carreira. Essa proposta tem 14, 15 anos de continuidade. Campo Grande (MS) foi outro exemplo de ação nesse sentido, mais dirigido a alfabetizadores dos primeiros anos. Porém, não conheço nada do tipo para docentes do fundamental II e do ensino médio. De outro lado, mas não deterministicamente, podemos olhar as médias de desempenho dos alunos, por exemplo, em língua portuguesa: na 5ª série, atingem as metas exigidas 40% dos alunos; no fundamental II, 29%, e no ensino médio, 9%! O aluno está desaprendendo? O que está acontecendo? Quer dizer, temos um sério problema na trajetória escolar. Temos de repensar todo esse processo. Não dá para descartar totalmente a ação pedagógica dos professores aí. E, assim, remete-nos à sua formação inicial no ensino superior – o que de formação para a docência foi a eles oferecido. Pouco se pensa na formação inicial como extremamente importante. A formação inicial é mais do que importante, é a base. É mais do que isso. É o alicerce para que possamos construir algo maior, efetivo.

CADERNOS CENPEC – A base nacional comum de que fala o Plano Nacional de Educação (PNE) não seria um bom catalisador para se repensar a formação inicial, sobretudo para os professores que vão se engajar na educação básica a partir dos anos finais do ensino fundamental?

BERNARDETE GATTI – Eu só vejo uma saída. Porque, mesmo tendo a base nacional comum para essa formação – e eu defendo que haja –, se não tiver um organismo institucional nas universidades ou faculdades dedicadas especificamente à formação de professores, vamos continuar com esse problema. Não se forma identidade de base se não houver uma referência institucional. Quero dizer, médico tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de medicina. Engenheiro tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de engenharia. E o professor vem de onde? De cursos esparsos em departamentos estanques ou cursos isolados. É por isso que quando se pergunta para professores "O que você é?", a resposta é "Eu sou biólogo". "Sou matemático. Sou físico", etc. Mas na verdade são professores de biologia, professores de matemática, professores de física. Parece que há certa vergonha em dizer que é professor. Questão de identidade. Por quê? Entre outras razões, porque não temos um centro de formação de professores, ou qualquer instituto articulador dessa formação profissional dentro do nosso ensino superior. Portugal os tem nas universidades, a Argentina tem os institutos superiores onde se formam professores, a França tem (está dentro das universidades agora, mas tem), a Inglaterra tem o *Teachers College*, os Estados Unidos têm o *Teachers College*. Já aqui...

CADERNOS CENPEC – Existe essa discussão nas universidades para que se tenha algo como esses exemplos que você mencionou?

BERNARDETE GATTI – Há muito isso é apontado por pesquisadores. Mas sem audiência. Hoje parece que há um despertar para a questão. Há grupos em várias universidades públicas tomando atitudes, propondo articulações diferentes dos conhecimentos nas formações de professores. Mas o peso dos hábitos e conceitos cristalizados é grande. Por exemplo, temos mudanças interessantes em cursos na USP e na Unesp, matemática, física, filosofia, educomunicação, história, entre outros. Tomei conhecimento de que um grupo na Unicamp – acho que capitaneado pelo pessoal da Faculdade de Educação – fez um projeto para criar um centro de referência dentro da universidade a fim de formar os professores em graduação e oferecer formação continuada. O projeto que vi é muito bem-feito, mas ainda não foi para a frente. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa há um colegiado em que todas as licenciaturas discutem a forma de encaminhamento e eles fazem muita coisa integrada. A Universidade Federal de Juiz de Fora está começando com a discussão, tem uma intenção que antes não existia. A Universidade Federal de Goiás é outro exemplo, e também há discussão na Universidade Federal de Minas Gerais. Existem embriões de mudança? Existem. Mas não se veem iniciativas nas instituições privadas, de

modo geral. Tenho ideia do que estavam fazendo até 2010, 2011, mas acredito que não tenha mudado muito, pelas pesquisas que fiz com equipes diversas. Pelos dados, elas não estão fazendo bem essa formação, pelo que se viu nos currículos, na condução dos estágios. A forma que usam na contratação dos professores, em grande parte horistas, também não propicia trabalho integrado; por exemplo, que professores tenham espaços coletivos em laboratórios de ensino, em oficinas de trabalho com seus estudantes. E o estágio: o estágio é o calcanhar de Aquiles da formação de professores.

CADERNOS CENPEC – O MEC tem alguma iniciativa para reorientar a formação inicial dos professores?

BERNARDETE GATTI – De modo geral, quanto a currículo, até agora, não. Em termos de universidades federais, o MEC deveria ter uma ação mais proativa, propor alguma coisa, ter um projeto-programa. O ministro Paim[5] organizou uma comissão para analisar diagnósticos e pensar o que se poderia fazer inicialmente com os cursos de licenciatura; mas seu mandato durou muito pouco. No entanto, do pessoal que estava na Secretária de Educação Superior (Sesu), muitos permaneceram. Não sei se vão dar continuidade a essa proposta.

CADERNOS CENPEC – Como costuma funcionar um laboratório de ensino na universidade?

BERNARDETE GATTI – Varia. O laboratório deve ter uma infraestrutura e suportes condizentes com seus objetivos e a natureza do conhecimento a ser tratado pedagogicamente, e ter um programa de trabalho – ações, intervenções, produções e pesquisa de ensino propriamente dita. Por exemplo, na PUC-SP tem um pessoal da matemática que faz estudo sobre sequências didáticas; eles atuam com uma teoria que vem de estudiosos franceses, que lhes dá suporte, e fazem experimentações práticas nas redes, organizam estudos, fóruns de discussões.

Os projetos variam conforme o grupo de professores que trabalha ali. Mas a existência de um laboratório é um sinal. Quando há, numa faculdade de Educação, um laboratório como, por exemplo, uma brinquedoteca, é um bom indício, porque está sinalizando que os licenciandos poderão ter experiências e aprendizados relativos ao papel da ludicidade na formação de crianças pequenas. Criança e seu desenvolvimento têm tudo a ver com o lúdico. Então,

[5] José Henrique Paim Fernandes foi ministro da Educação de 3 de fevereiro de 2014 a 1º de janeiro de 2015.

quando existe isso, você fala: "Bom, tem uma preocupação também". Mas na maioria dos cursos de formação de professores das instituições privadas não existe esse tipo de iniciativa. É aulinha, hora-aula separadinha, apostila... Você não vê oficinas... Estágio? Tem um professor que orienta 100, 200 alunos, isso é inviável. O estudante que se vire para achar uma escola para estagiar. Não conheço nenhuma instituição privada, a não ser duas em São Paulo, que tenha uma associação e um projeto com escolas em que os licenciandos irão estagiar – porque o ideal seria que a universidade tivesse um convênio com as escolas e um projeto de trabalho articulado com elas. Aliás, é o que está previsto na lei de estágio, na lei 11.788. Mas é muito difícil você encontrar um estágio estruturado, planejado, com supervisão, em que o docente supervisor conheça a escola, que conheça o professor que vai receber os alunos e que isso tenha alguma atenção da universidade. Fica ao deus-dará!

O estudante vai lá, faz o seu estágio, ninguém sabe exatamente como conseguiu e como o fez de fato. Pense bem: cursos de Pedagogia à noite, quando é que este estudante fará o estágio se ele trabalha o dia todo? Não tem ensino de 1ª a 5ª série no período noturno, nem pré-escola, nem creche! Provavelmente está fazendo estágio na Educação para Jovens e Adultos (EJA). E depois vai trabalhar com criancinhas na educação infantil ou vai alfabetizar crianças. Nada a ver. Duas condições educacionais absolutamente diferentes. Resumindo, temos muitos dramas para resolver e precisamos pensar em resolver um de cada vez.

CADERNOS CENPEC – As metas do PNE podem ajudar nessa questão

BERNARDETE GATTI – Se elas forem levadas em consideração, podem. Agora pense na pré-escola, que até o ano que vem tem de ter 100% de atendimento[6]. Não vai ter! Foi promulgado agora, era para ter sido feito em 2010, o que demandaria que a discussão começasse por volta de 2006, 2007, para chegar a 2010 com a lei discutida, de forma participativa. Não aconteceu. Começou tardiamente e foi promulgada agora. Vocês acreditam que os municípios terão condição de atender a isso? Parafraseando Karl Marx, ideias somente não mudam o mundo, ações mudam; leis não resolvem situações, atuações resolvem. Situações problemáticas se resolvem nas relações conscientes que se fazem em direção a mudanças coletivas.

No que se refere à formação de professores, as instituições têm de acordar para a situação crítica dessa formação e precisam se reformular. E não vai ter maior

[6] As metas do PNE são atingir 100% das crianças de 4 e 5 anos na educação infantil até 2016 e 50% das crianças de 0 a 4 anos até 2014.

custo para as Instituições de Educação Superior (IES) particulares porque, se houver uma base comum, essa base será comum para todas as licenciaturas. Os estudantes serão agrupados para fazer a base comum, e depois será feita a diversificação – você até ganha em efetividade. Mas essa discussão é muito difícil. É necessário romper muros. E em todas as universidades, romper muros de departamentos, por exemplo, é muito difícil. E há uma confusão entre o que é a vida científica de um professor numa universidade federal ou estadual e o que é o trabalho de formação do professor na graduação. É um trabalho de introdução a conhecimentos básicos. A pesquisa alimenta, mas não se formam professores apenas tratando com estudantes neófitos de problemas de ponta das ciências, aqui incluídas as Ciências da Educação. Não se podem confundir as duas atividades: as pesquisas de ponta em curso e a formação inicial em disciplinas introdutórias. Há uma questão curricular e de desenvolvimento de compreensões teóricas e de práticas culturais a ser considerada. O próprio background dos estudantes tem de ser levado em conta. Em se tratando de educação, os professores universitários têm de propiciar a iniciação de seus estudantes em áreas de conhecimento com linguagens e teorias próprias e ajudá-los a ter bases para avançar na busca do conhecimento. Sem essa iniciação, sem uma formação de base, os estudantes nas graduações, nas licenciaturas, terão dificuldades de acessar com significado a pesquisa avançada e os dilemas de ponta das ciências. Há muita confusão nesse assunto. Somos muito neófitos nisso tudo, em educação, se comparados a outros países. A ampliação da educação escolar no país data dos anos 1950, basta ver os dados demográficos da educação. A nossa pós-graduação tem o quê, 40 anos? E nesses caminhos cometeram-se alguns erros. O primeiro foi em relação aos mestrados: no início, todos os mestrados tinham didática para o ensino superior, além dos aprofundamentos disciplinares – seu objetivo era formar mestres para atuar no ensino superior; depois, foi-se mudando esse objetivo para aí formar pesquisadores (como se isso fosse possível em dois anos!). O doutorado, sim. O doutorado acadêmico é destinado à formação de pesquisadores, ainda assim, estes necessitando de outras experiências. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. Ser pesquisador é que é chique! Na nossa sociedade, a cultura é "o professor é um zero à esquerda". Então, acho que se nós não rompermos com este preconceito, se não dermos consistência e visibilidade às IES para a formação de professores e não retomarmos a formação de mestres (como mestres, mesmo), nunca vamos valorizar o professor, sua carreira, as atividades de ensino, os processos de aprendizagem a que todos têm direito.

CADERNOS CENPEC – Diante desse quadro, você considera que haveria a necessidade de ressignificar a formação docente?

BERNARDETE GATTI – Precisamos fazer uma reformulação radical em relação ao professor, em todas as áreas e na sua profissionalização. É uma luta que deve ser realizada institucionalmente, e na sociedade, com a conscientização daqueles que terão a responsabilidade de assumir a possibilidade de repensar e fazer de outro modo essa formação. Sem deixar de lado a formação na área específica, mas escolhendo, dessa área específica, o que é importante que um professor saiba. E este é um raciocínio difícil de fazer. Tenho tido muito contato com os professores universitários das áreas de Química, Matemática e Física – "não, mas eu não posso tirar essa disciplina" –, mas o que é importante, o que é básico e indispensável que um professor de ensino fundamental II e de ensino médio saiba, diferentemente de um bacharel químico? Olha, é uma dificuldade! E são eles que têm de fazer essa escolha formativa, com os fundamentos do seu conhecimento e um olhar na educação escolar.

CADERNOS CENPEC – Como essas questões estão sendo discutidas dentro do MEC? Que propostas estão em curso?

BERNARDETE GATTI – Essas questões começaram a ser pensadas, mas na maioria dos espaços pertinentes isso ainda acontece com muita dificuldade. Especialmente na gestão do ministro Haddad[7] houve essa preocupação. Em sua gestão foram propostos alguns programas, como o Pibid, que visa mexer com o problema da formação para a docência para a educação básica, nas licenciaturas; também os mestrados profissionais em educação[8]. Fez o que achou que era possível fazer. Foi proposta uma prova para docentes dos anos iniciais da educação básica, organizando-se seus eixos, matrizes, itens e pré-testes. Mas até agora não houve aplicação dentro do edital proposto. Todo esse trabalho tem sido postergado. O ministro Paim tinha muita preocupação com a formação de professores, mas ele teve um mandato muito curto. Muitas mudanças...

Está sendo discutida no Conselho Nacional de Educação uma nova política nacional de formação de professores e uma nova resolução sobre as diretrizes nacionais para a formação de professores. A última feita foi em 2002. Reúne-

7 Fernando Haddad, atual prefeito da cidade de São Paulo, foi ministro da Educação de julho de 2005 a janeiro de 2012.

8 O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto* sensu normatizada em 1988 pela Capes. É voltada para a capacitação de profissionais para atuação no mercado de trabalho.

se o que foi feito de 2002 até agora e tenta-se incorporar seletivamente em uma nova resolução. Ainda está em discussão, foi tratada em uma audiência preliminar em Brasília, ainda de modo informal; foi discutida também em Recife e recentemente na USP, vamos ver. O professor Dourado[9], que é o relator, disse que gostaria de apresentar logo a proposta de resolução ao Conselho. Eles vão abrir para discussão quando chegarem a uma fase mais avançada da redação. Há a proposta de aumentar o número de horas nas licenciaturas. A Pedagogia já tem 3.200 horas, e a proposta é para que todas as licenciaturas tenham 3.200 horas.

Ou seja, estamos caminhando. Existe uma preocupação por parte do poder público, do Ministério também. Mas o Ministério faria uma ação verdadeiramente forte se tomasse decisões e ações que impactassem o conjunto das IES que formam professores. As avaliações das licenciaturas também poderiam ter um olhar diferente da dos bacharelados. Poderia, ainda, haver um programa específico para as instituições federais, um programa que promovesse a inovação rumo à consolidação de soluções para o problema da formação inicial de docentes. Poderia começar em parte das licenciaturas. Porque aí uma proposta pode se firmar. O ministro Hingel[10] fez um projeto desse tipo, com foco em cursos inovadores propostos pelas IES, que durou três anos e depois acabou. Financiavam-se inovações em programas de licenciatura institucionais. Chegou a financiar 54 instituições. Era para ter crescido, tinha uma comissão que selecionava o projeto, porém, depois disso, nunca mais, nenhum dos ministros entrou com essa preocupação. Todo mundo quer reformar o ensino médio, quer reformar o currículo, etc. Não adianta. Se você não tiver professores bem formados para pôr qualquer currículo em ação, não vai funcionar. Pode fazer a reforma curricular da base nacional comum que vai continuar tudo como está. É preciso fazer isso e mais a reformulação radical da formação de professores. Há outra questão: a formação dos professores do ensino superior que atuam nas licenciaturas. A maioria deles é selecionada por sua *expertise* na área disciplinar em que atua, por suas pesquisas nessa área, sem levar em conta conhecimentos sobre aspectos educacionais relativos às redes de educação básica e as características relativas a seus professores. Em projetos que desenvolvemos encontramos muitos docentes que não sabiam que atuavam em licenciaturas na formação de professores para a educação básica. Penso que se teria de

[9] Luiz Fernandes Dourado é membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

[10] Murilo Hingel foi ministro da Educação no governo Itamar Franco, de 1º de outubro de 1992 a 1º de janeiro de 1995.

fazer também uma proposta de formação continuada para os professores da universidade que atuam na formação dos professores da educação básica. Tomar consciência do porquê e para que estão formando os estudantes, ter percepção do contexto formativo e do contexto de destino é importante para a atuação desses docentes nas formações em que atuam.

Temos lacunas, mas também há boa vontade. Quero dizer, percebo que existe boa vontade. Mas muitas vezes se sucumbe diante das dificuldades cotidianas. Estive no interior de Goiás, nos Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), e olha, praticamente só tem pessoal de área específica. Muitos engenheiros, mas estão preocupados. O problema é que o cotidiano engole todo mundo em suas rotinas e burocracias. É por isso que penso que, neste caso, seria preciso, sim, uma proposta formativa do Ministério, pois só assim haveria alguma mudança. Já pensou se conseguimos melhorar a formação dos professores feita nos 38 Ifes e em todas as universidades federais? Seria um grande salto.

CADERNOS CENPEC - E VOCÊ ACHA QUE ISSO IMPACTARIA TAMBÉM A FORMAÇÃO QUE ACONTECE NA UNIVERSIDADE PRIVADA?

BERNARDETE GATTI – Acho que se deveria também repensar como seria a regulação da formação nas particulares. Porém, haveria um caminho a percorrer e alguns enfrentamentos. Quanto à formação profissional, as práticas devem ser consideradas com seriedade e seus fundamentos. É a tal história: em discussões se fala "Ah, você só está pensando na instrumentação, na prática". Não se pode confundir prática profissional com mecanicismos, ou tecnicismo! Prática é ação social efetiva; no caso, a nossa ação educativa é cultural, não é só instrumentalista. Mas as práticas socioeducacionais têm suportes metodológicos que não podem ser desprezados. Temos certo aligeiramento em interpretações quanto aos conceitos relativos a ações instrumentais no meio educacional, mas não dá para discutir isso aqui. Tachar uma ação docente de instrumentalista, ou tecnicista, é superficial quando se está tratando de atuações de professores na sala de aula, com seus alunos, com vistas a propiciar-lhes aprendizagens importantes para a vida. Eu questiono o seguinte: o pedreiro precisa saber usar o instrumento dele. Se ele não sabe usar uma pá, e para isso há um modo, não conseguirá fazer seu trabalho com qualidade: parede lisa e plana; o uso inadequado pode lhe dar problemas nos pulsos e nas mãos, nos ombros; há um modo de fazer. O lixeiro, quando pega o lixo, é instruído a pegar de determinada maneira, porque ele pode se contaminar. Trata-se de práticas sociais que incorporaram

conhecimentos, e podem até ser reformuladas conforme a situação e novos conhecimentos, sobretudo podem ser transformadas por aqueles que as põem em ação agregando novas formas de fazer, com novos fundamentos. Todas as práticas profissionais são aprendidas e aperfeiçoadas com a associação a conhecimentos e experiências. O médico que usa o estetoscópio pode ser considerado um tecnicista? Não, porque envolve uma ação técnica com uma interpretação à luz de conhecimentos adquiridos teórica e praticamente. A forma de trabalho dele não está no uso do instrumento, está na forma como ele interpreta e trata o uso daquele instrumento. Fazemos algumas interpretações de fazeres que estão muito próximas ao senso comum. Nós não aprofundamos as questões. E ficamos confundindo conceitos só para defender determinado ponto de vista.

Eu gosto muito de um texto do Dermeval Saviani e do Newton Duarte, *Pedagogia histórico-crítica*[11], em que eles dizem que nós precisamos, para compreender e mudar alguma coisa, ter uma reflexão radical sobre a situação real, o que percebemos e o que a determina, colocando-a em um cenário ampliado para poder compreender e modificar. Nós não fazemos essa reflexão radical. Ficamos alienados no cotidiano, assoberbados com defesas de interesses, de posições, de ideias ou de ideologias, presos a essas particularidades, como diz Agnes Heller[12]. Não conseguimos enxergar a questão de forma ampla, contextuada e aprofundada.

O que percebo, às vezes, quando discutimos que é preciso melhorar a formação em metodologias de ensino e práticas de ensino, melhorar os estágios, é que há uma interpretação superficial sobre metodologias de trabalho e formação profissional. Interpreta-se que se está propondo que não é para dar os fundamentos (história da educação, sociologia...). E não é isso! O que se está falando é que não basta ficar apenas nos fundamentos – história da educação, política da educação, sociologia da educação, psicologia da educação – se não se abre espaço para as metodologias de trabalho educacional, em que esses fundamentos têm um papel; e, também, se não se associam esses fundamentos às realidades socioeducacionais, e ainda mais se não se integram questões de história, sociologia, política, etc., entre si, com perspectivas interdisciplinares. O conhecimento dos fundamentos é essencial. Eu não consigo entender um professor que não conhece um mínimo de história da educação. E olha, para discutir isso com

11 DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** São Paulo: Autores Associados, 2012.

12 Agnes Heller é uma filósofa húngara

o pessoal das áreas específicas é muito difícil, parece que você está falando de uma coisa que eles não entendem. Tenho visto isso na Matemática. "Ah, mas a gente dá história da matemática...". Eu não estou falando de história da matemática! História da matemática não é história da escola, das ideias educacionais, estou falando de outra coisa. Existe uma miopia disciplinar que nós precisamos romper, em vários lados.

CADERNOS CENPEC – Você falou que existe boa vontade por parte das pessoas para fazer alguma mudança, mas também disse que as pessoas não saem de sua zona de conforto. Poderia falar um pouco sobre essa dualidade nos grupos?

BERNARDETE GATTI – Essa situação está nacionalmente difundida na cultura das universidades. As licenciaturas nasceram fragmentadas em sua concepção, lá em 1930. Um adendo ao bacharelado. Um pouco na concepção falsa de "quem sabe, sabe ensinar". Depende, não é? E continuamos assim. Temos uma concepção cientificista na formação de professores muito difícil de romper. Isso não quer dizer que a área disciplinar específica não seja importante. Mas você tem de considerar: a serviço de que ou de quem está esse conhecimento? Onde, por que e para que ele está sendo chamado a colaborar, a dar sua contribuição? Você está formando um engenheiro: você pensa o currículo com o perfil do engenheiro que quer formar, mas não pensa no currículo de formação de professores com o perfil do professor. Por exemplo, é obrigatório fazer um projeto político-pedagógico de curso. E todos os docentes envolvidos com o curso teriam de participar, ler, conhecer, discutir. Isso não ocorre. Também observa-se que esses projetos são lindos! Mas, ao analisar a estrutura curricular do curso, percebe-se que uma coisa não tem nada a ver com a outra. Não tem ligação, é esquizofrênico. Via de regra, o projeto político-pedagógico não é feito coletivamente. Conheço três ou quatro instituições que fizeram o seu projeto coletivamente. Ninguém se lembra, quando entra um professor novo, de falar: "Olha, nós temos um projeto, está aqui. Este é o projeto, estas são as ideias que nós trabalhamos". O docente vai dar aula de uma disciplina específica e não sabe nem qual é o plano curricular, quais articulações sua disciplina mantém no currículo proposto, quanto mais conhecer o projeto pedagógico. Em uma instituição onde a formação é toda picadinha, a sua mente também ficará toda picadinha.

Ao mesmo tempo estamos descobrindo boas possibilidades no estado de São Paulo, como a licenciatura em Geografia do campus de Ourinhos da Unesp. É um projeto totalmente diferente, é inovador, envolve todos os professores.

Ele nasceu de uma maneira específica, e mesmo assim eles ainda têm alguma dificuldade de articulação. Mas existe um propósito, um trabalho sendo feito, e procuram socializar sempre os seus projetos de trabalho. Na Geografia de Ribeirão Preto há alguns professores que fazem um trabalho interessante na direção de uma didática para a Geografia. Há nichos que estão se constituindo e que podem oferecer conhecimentos e formas novas de trabalhar na educação básica. O que nós precisamos é de uma consciência institucional mais forte quanto à questão, e advogo que as universidades deveriam ter um centro de formação inicial de professores. A faculdade de Educação, no meu entender, contribuiria para esse centro, ela não deixaria de existir. Ela tem uma missão mais específica relativa aos conhecimentos das Ciências da Educação. Porque, para mim, a faculdade de Educação está voltada para altos estudos em história da educação, filosofia da educação, antropologia educacional, ou seja, a produção de conhecimentos nas Ciências da Educação. Outros institutos, departamentos, disciplinas contribuiriam em suas especialidades. Tudo com uma boa articulação curricular. E o centro de formação de professores receberia essas contribuições para a formação de professores para os diversos níveis de ensino e áreas, e pesquisaria ensino, etc. Temos dificuldade de pensar em articulações desse tipo.

CADERNOS CENPEC – E esse centro de formação de professores seria uma unidade separada?

BERNARDETE GATTI – Sim, seria uma unidade própria. Nem precisaria ser grande, não é preciso ter 500 funcionários nem 500 professores, porque tratar-se-ia de articular os professores que já existem alocados nas diversas faculdades que tratam das diversas áreas, inclusive os professores da faculdade de Educação.

CADERNOS CENPEC – Você conhece as experiências das escolas de formação, ligadas às Secretarias de Educação que fazem formação continuada em São Paulo, em Minas Gerais...

BERNARDETE GATTI – Minas faz um trabalho um pouco mais articulado. Há uma proposta mais clara. Mas em São Paulo eu não percebo isso. Acho que municípios e estado ainda não conseguiram se articular suficientemente com as universidades, com um projeto de formação integrado. Não que não haja nenhuma cooperação, mas da minha percepção são cooperações pontuais e eventuais.

CADERNOS CENPEC – Acha que poderíamos falar de embriões se formando nesse momento na direção das mudanças necessárias à formação dos professores no Brasil?

BERNARDETE GATTI – Como já falei, há um certo movimento. A questão é que a oferta educacional tende a crescer e não estamos avançando muito em qualidade no que diz respeito à formação de professores. Parece que estamos sempre correndo atrás do prejuízo, porque o país é muito grande, a população cresceu muito e, em educação, temos de dar conta de muitos setores e formações ao mesmo tempo. As ideias surgirão. Acredito que haverá maior movimento nas instituições, profissionais que moverão algumas pessoas para formarem núcleos diferenciados preocupados com a docência na educação básica, com as escolas e as aprendizagens das crianças e jovens. Precisamos reconhecer os novos tempos e criar formações mais densas e ao mesmo tempo promover integração com as mídias para uma didática renovada. Acho que é por aí. Encontramos sinais disso, mas carecemos de uma política mais bem orientada e dirigida com foco.

Minha geração teve um curso de Pedagogia academicamente forte. Quando falo sobre como era o curso há certo espanto. Matemática, biologia, sociologia, filosofia, dois anos de estatística, três ou quatro de história da educação, dois de filosofia da educação, três de psicologia da educação, etc. Era um grande aprofundamento dos estudos nas Escolas Normais. Valorizo muito a filosofia e a história da educação, mas só com esse conhecimento o professor não está pronto para entrar numa sala de aula, em qualquer nível da educação. Hoje os estudantes que entram na Pedagogia não tiveram formação para ser professor antes desse curso. Vêm do ensino médio geral. Então, para atender às Diretrizes Nacionais é preciso formar esse estudante como professor para os primeiros anos da educação básica. Não é apenas estudando política, tendo um compromisso político que você vai ser um bom professor. Compromisso político com a qualidade da educação pública é absolutamente necessário. Mas compromisso político abstrato, sem saber o que e como fazer educação escolar, não resulta em aprendizagens necessárias aos alunos na contemporaneidade. Tem que ter o compromisso e o saber fazer. Estamos exatamente nessa batalha. Muita gente está trabalhando nessas questões. Por exemplo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) há um grupo novo, muito interessante, na área de didática, que tem se preocupado com essa área de conhecimento e seus impactos, com pesquisas, seminários, discutindo didática em outro patamar. Isso é um bom sinal. Como esse grupo há outros em várias áreas disciplinares. Claro, ainda são poucos considerando

o universo de referência, mas podem fazer uma grande diferença, estimular outros grupos, porque tudo na educação demora. Se hoje se começa a mudar a formação de professores, só daqui a quatro anos esse pessoal estará nas redes. Claro, há a formação em serviço, que deveria ser mais bem planejada. E o resultado aparecerá somente em oito ou dez anos. É tudo muito longo. É uma geração.

Agora seria desejável que nossos políticos e gestores colocassem a educação acima de disputas partidárias. Se não conseguirmos um consenso nacional de que a educação é um bem público acima de disputas partidárias, também ficará difícil a continuidade de processos bem-sucedidos. Educação e saúde são coisas delicadas e precisam ser tratadas com a devida relevância e acima de interesses particulares. O interesse público deve estar na frente. Mas ainda estamos amadurecendo nesse quesito.

Edição: Carolina Ferraz.