

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM MARLI ANDRÉ

REFLECTIONS ON TEACHER EDUCATION: A DIALOGUE WITH MARLI ANDRÉ

Marli André¹
Francine de Paulo Martins²

Apresentação

Com o objetivo de reconhecer as contribuições propiciadas ao campo da formação de professores, convidamos a professora e pesquisadora Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, referência na área, para um diálogo, que se concretiza nesta entrevista. .

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, mais conhecida com Marli André, é Ph.D. em Psicologia da Educação pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos. Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, atualmente, é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e vice coordenadora do Programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores, da mesma instituição. Há 40 anos vêm se dedicando aos estudos e às pesquisas no campo da formação de professores, , além de publicações de destaque nas áreas de Didática e de Metodologia de Pesquisa em Educação.

Ao longo da sua trajetória, Marli André tem explicitado a necessidade de qualificação dos processos formativos, no contexto da formação inicial, em articulação com a educação básica, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Tem enfatizado, ainda, o papel

¹ Ph.D. em Psicologia da Educação pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos. docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e vice coordenadora do Programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores; São Paulo, Brasil; marli.andre@gmail.com.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Professora Adjunta da área de Didática e Estágio do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA e Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI, Lavras, Minas Gerais. francine.lima@ufla.br.

de relevância dos formadores de professores nos processos de qualificação da docência no contexto da escola e da sala de aula.

Nesta entrevista, Marli fala da sua trajetória no campo da educação e, em específico, na formação de professores, abordando questões atuais e revelando-se sempre preocupada com uma melhor qualificação aos docentes.

Agradecemos à Professora Marli André pela oportunidade do diálogo acerca de um tema que nos é tão caro e reiteramos nossa admiração e respeito pelo trabalho desenvolvido ao longo desses anos de atuação. Nossa eterna gratidão!



Marli André, 2020

Foto: Arquivo Pessoal

“A articulação entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional só se efetivará se houver envolvimento pessoal e compromisso dos formadores tanto da universidade quanto das escolas. Para tanto, o trabalho compartilhado faz-se fundamental, o que exigirá investimento em estudos, diálogo constante e disposição para mudanças necessárias.” (Marli André)

Francine Martins: Professora Marli, conte-nos um pouco da sua trajetória no campo da educação e como se deu o direcionamento dos seus estudos e de suas pesquisas para o campo da formação de professores.

Marli André: Formada em Letras, iniciei a atividade profissional como professora de português na rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Em 1967 participei de seleção para uma

vaga de docente do ginásio experimental da Lapa e assumi aulas nas quintas séries (hoje quartos anos). A experiência do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental -GEPE I marcou definitivamente a minha trajetória profissional e pessoal. A organização do trabalho pedagógico da escola se centrava no coletivo, o que permitia uma formação contínua do corpo docente, via reflexão e análise das práticas de sala de aula. Tanto o planejamento quanto o desenvolvimento e a avaliação da prática docente eram objeto de discussão do conjunto de professores e técnicos da escola. Tínhamos reunião, coordenada pela orientadora educacional, para estudo de textos como Summerhill, de Neil e Os Poemas Pedagógicos, de Makarenko. Tínhamos reunião da área de português, reunião com a orientadora pedagógica para discutir o planejamento e a avaliação do trabalho com cada série e reuniões bimensais com os pais de alunos de cada classe, para as quais nos preparávamos devidamente, com a ajuda das orientadoras. Havia um ambiente de estímulo ao estudo e nossas horas de permanência na escola, fora do horário de aulas, eram muito bem aproveitadas para discussão de temas pedagógicos e para planejamento e avaliação das atividades escolares.

Fiquei tão motivada com essa experiência que fui cursar a pós-graduação *lato sensu* em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, nos anos de 1968/69. Muitos colegas desenvolveram seu doutorado em continuidade a este curso, o que era possível na época.

Em meados de 1969 fui solicitada, pela coordenadora do GEPE I, a assumir a orientação pedagógica e educacional da 5ª série, trabalhando diretamente com os professores, num processo de autoformação e de formação dos docentes em serviço. É evidente que só pude aceitar tal desafio porque a organização do trabalho pedagógico daquela escola me dava suporte, já que eu teria todo o grupo de colegas como retaguarda para pensar a prática, para decidir e para dividir as responsabilidades pelos sucessos e fracassos. Tinha também todo o suporte da coordenação, das orientadoras e da psicóloga.

Essa experiência me fez entender que, para atuar na formação de professores, teria que aprofundar meus conhecimentos, o que me levou a buscar o curso de Pedagogia e, depois, o mestrado e o doutorado em educação. Daí em diante, concentrei meus estudos e pesquisas na área de formação de professores.

Francine Martins: Muitos são os desafios que cercam a formação docente no Brasil e a busca por uma formação mais consistente que possa culminar na eficácia do ensino nas escolas. Na sua opinião, quais são os principais desafios no campo da formação docente e como podemos superá-los de forma a conquistarmos maior qualidade nos processos de ensino e nas práticas pedagógicas nas escolas de educação básica?

Marli André: São muitas as frentes que precisam ser atacadas. Por um lado, os cursos de formação inicial precisam ser constantemente repensados e reestruturados em face aos contextos em que se desenvolvem, levando em conta o perfil dos alunos que chegam a esses cursos, com trajetórias escolares precárias, expectativas e disposições que desafiam os professores formadores a reverem suas concepções e práticas de ensino. As pesquisas que vimos realizando indicam que esses cursos de formação inicial carecem de um projeto de formação, elaborado pelos professores formadores e desenvolvido em um ambiente de trabalho coletivo (ANDRÉ et al., 2010). Além disso, as pesquisas indicam que há um distanciamento entre aquilo que é tratado nas disciplinas e atividades do curso de formação e a real situação do trabalho nas escolas (GATTI e NUNES, 2009). A eterna separação entre teoria e prática parece que nunca será resolvida! Por outro lado, a formação continuada usualmente oferecida aos docentes pelas redes de ensino ou pelas escolas não leva em conta as reais necessidades dos professores, tanto para responder às suas demandas da sala de aula quanto para realizar um trabalho pedagógico de qualidade. Adicionalmente, os gestores das políticas públicas ainda se pautam em organizar processos formativos que não levam em conta a escuta dos professores, são fundamentados em uma concepção tecnicista de formação, em que um grupo de especialistas planeja as atividades e os materiais e espera que os professores “os apliquem” em suas salas de aula. Os professores não são chamados a opinar. É uma concepção de formação calcada em cursos, palestras, grandes eventos e não na constituição de coletivos profissionais com autonomia e competência para gerir suas práticas. Outro grande desafio é considerar as condições de trabalho dos docentes. Tanto os gestores e professores dos cursos de formação, quanto os gestores das políticas públicas pouco discutem as condições de trabalho dos docentes, como as formas de contrato, os critérios para escolha das escolas, os salários, o número de horas de trabalho, a segurança pessoal e profissional do docente e as formas de melhorar essas condições.

Francine Martins: O estágio supervisionado é obrigatório e, em tese, deveria cumprir o papel de aproximação, iniciação e aprimoramento profissional docente. No entanto, sabemos que são inúmeras as fragilidades no que diz respeito ao estágio e que, em sua maioria, essa prática não vem se concretizando na qualificação da docência. Como superar isso?

Marli André: A recente experiência do Pibid, assim como várias experiências que vêm se desenvolvendo, como a da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da UNIFESP têm sinalizado os elementos que fazem da experiência do estágio um verdadeiro campo de formação em contexto. Entre esses elementos, destacam-se a aproximação entre os formadores do campo acadêmico e os professores supervisores da escola, de modo que haja um canal de comunicação de dupla mão, que tenha como ponto comum a orientação do futuro professor. Isso supõe a realização de reuniões, encontros, visitas para troca de pontos de vista, avaliação do trabalho, discussões sobre questões pedagógicas e outras. Assim, tanto o curso de licenciatura poderá ser revisto em função das questões discutidas entre os parceiros, quanto a possível revisão de disciplinas, levando em conta as demandas dos licenciandos e a mudança nas práticas dos professores supervisores das escolas. Essas experiências também deixam evidente a necessidade de que a formação seja fundamentada em uma concepção que tenha como base a reflexão da prática, o desenvolvimento de uma postura investigativa e a promoção do trabalho coletivo. As pesquisas que desenvolvemos com os professores formadores (ANDRÉ et al. 2010 e CRUZ e ANDRÉ, 2014) e com os licenciandos (ANDRÉ et al. 2012) apontam o estágio como um dos componentes mais frágeis dos processos formativos, pelo lugar pouco preciso que ocupam nos cursos de formação, pela pouca formalização com as escolas-campo, e em consequência, pela falta de supervisão nas escolas.

Francine Martins: Ao longo dos últimos anos, as suas pesquisas têm apontado para a necessária aproximação entre a universidade e a escola de educação básica como um dos caminhos para qualificação da formação profissional. Quais seriam as pistas e orientações para um trabalho articulado e de real aproximação entre a universidade e a escola na busca pela eficácia e qualificação do ensino pelos docentes novatos e experientes?

Marli André: Antes de tudo, precisamos reconhecer que as instituições formativas têm se colocado numa posição muito passiva quanto à aproximação com as escolas e com os órgãos gestores das políticas públicas. Talvez pela pouca definição do projeto formativo das licenciaturas, talvez pelas próprias condições de trabalho dos formadores essas iniciativas sejam tão raras. Mais uma vez, pode-se citar a experiência do Pibid como um modelo a ser seguido no que se refere à parceria entre universidade e escola, com a definição do tipo de vínculo a ser criado e o estabelecimento dos parâmetros que orientarão a parceria. Nesse sentido, a experiência da UNIFESP (GATTI, B.A. et al., 2019) também sinaliza a importância de haver um acordo formalizado entre as instituições parceiras, com definição de normas e responsabilidades, assim como das formas de acompanhamento e monitoramento do projeto. Outra contribuição importante do projeto da UNIFESP é a inclusão da secretaria de educação municipal na parceria, o que tende a favorecer a aproximação entre universidade, escolas e rede de ensino e, em decorrência, a propiciar uma formação profissional aos futuros professores que seja mais adequada à realidade das redes de ensino e das escolas.

Mas além da formalização de parceria, a articulação entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional só se efetivará se houver envolvimento pessoal e compromisso dos formadores tanto da universidade quanto das escolas. Para tanto, o trabalho compartilhado faz-se fundamental, o que exigirá investimento em estudos, diálogo constante e disposição para mudanças necessárias.

Francine Martins: O aprimoramento da docência e das práticas pedagógicas pressupõe também um processo de formação continuada de professores e profissionais da educação. No Brasil, em muitos casos, a formação continuada é entendida como uma superação das fragilidades ou lacunas da formação inicial. Como você percebe essa questão?

Marli André: Como já antecipei anteriormente, a concepção de formação continuada que ainda predomina em muitas secretarias de educação do país enquadra-se numa visão tecnicista, no sentido em que se atribui a um corpo de especialistas o planejamento de atividades consideradas, por eles, importantes para o trabalho pedagógico. São, em geral, conduzidas sob forma de palestras, cursos ou de treinamentos, de forma padronizada, com foco no professor (e não na escola ou no coletivo). A pesquisa realizada em 15 secretarias de educação municipais

e estaduais de diferentes regiões do país (ANDRÉ, M., 2015) indicou que ainda prevalece, na maioria das secretarias, uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos, presenciais ou a distância, sem que haja um acompanhamento para verificar o efeito dessas ações nas escolas. No relatório da pesquisa realizada por um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (DAVIS et.al., 2011), essa modalidade de formação é denominada de “abordagem do déficit”, porque concebe a formação inicial como deficitária, o que leva a atribuir à formação continuada uma função compensatória, de suprir as deficiências. As autoras também apontam que, nessa perspectiva, os professores não são ouvidos ou consultados, uma vez que o pressuposto é que se os conhecimentos, habilidades e competências profissionais não foram devidamente apropriados, o professor também não saberia dizer o que precisaria para bem exercer sua profissão. Isso leva a transferir para instâncias externas ou hierárquicas as decisões sobre formas e conteúdos das formações.

Uma tendência de formação continuada que vem se firmando na produção escrita recente, tanto no Brasil, quanto no exterior, é a que considera a escola como o lócus por excelência da formação. Nessa perspectiva, os docentes decidem, em conjunto, o tipo de formação que desejam, planejam, executam e avaliam seu trabalho, constituindo equipes colaborativas. Os defensores dessa perspectiva (CANÁRIO, 1998; IMBERNÓN, 2016; VAILLANT, 2019) argumentam que o desenvolvimento profissional não pode ficar circunscrito ao domínio individual e utilitário. Os programas de formação continuada devem ser delineados para mobilizar os docentes a trabalharem coletivamente, desencadeando mudanças nas escolas, de forma que atendam cada vez melhor às necessidades de aprendizagem e formação dos alunos. As ações de melhoria da escola têm que ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, de trocas, de colaboração. Elas podem se voltar mais incisivamente para as práticas de sala de aula, mas também podem abranger aspectos mais amplos do projeto pedagógico da escola ou das relações com a comunidade.

Francine Martins: Quais seriam os caminhos para uma formação continuada exitosa e que, de fato, possa qualificar os processos de ensino e de aprendizagem no chão da escola?

Marli André: Após a análise de planos e projetos de formação continuada, assim como trabalho de campo em 19 secretarias de educação de todas as regiões do país, as pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (DAVIS et.al., 2011) apontam que as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas, por grande parte das secretarias de educação investigadas, são as de longa duração, que ocorrem com regularidade, nas próprias escolas. Essa conclusão indica, por um lado, a importância de que as ações formativas tenham uma certa regularidade, o que sugere a necessidade de um plano de formação; por outro lado, sinaliza que as ações formativas tenham continuidade e não se limitem a eventos pontuais. Adicionalmente, a conclusão da pesquisa enfatiza a importância da escola como espaço de formação. Essas têm sido também, entre outras, as indicações da literatura atual da área de formação de professores: de que as questões da escola sejam o foco das formações, de que haja um plano consistente e adequado ao contexto em que se desenvolve a prática profissional e que a definição e realização das ações formativas envolva o coletivo da escola em busca de um desenvolvimento profissional coletivo (IMBRERNÓN, 2009).

Francine Martins: Nas suas pesquisas, você vem discutindo a ideia de formação centrada na escola como um pressuposto de qualificação da formação docente, seja para docentes iniciantes, seja para os docentes experientes. Poderia comentar essa questão e a que você se refere?

Marli André: Como já comentei anteriormente, acerca das questões sobre a formação centrada na escola, acrescento aqui algumas considerações sobre a formação do professor iniciante. O que tem sido indicado pela literatura especializada (Wong, 2004, TICKLE, 2000; ÁVALOS, 2016, NÓVOA, 2014, MIZUKAMI, 2013, MARCELO e VAILLANT, 2017) é que o período de inserção profissional do docente na escola seja considerado como um momento especial, que merece o delineamento de um programa de indução. Isso significa que o iniciante deve ter um acompanhamento em seus primeiros passos na docência. As formas de acompanhamento podem ser múltiplas: a parceria de um colega mais experiente, a definição de um mentor, especialmente, treinado para essa função, mas o que todas as pesquisas sobre programas de indução evidenciam é que a forma mais produtiva de apoio ao iniciante é o envolvimento de toda equipe da escola em um programa de indução. Em muitos casos, cabe ao coordenador pedagógico realizar essa tarefa, mas diante de tantas demandas do cotidiano da escola, essa

atividade fica muito prejudicada. Em muitos países, como Reino Unido e Estados Unidos da América, programas de indução são formalizados, incluídos nas políticas educacionais, mas aqui no Brasil, só muito recentemente essa questão foi trazida à tona e poucas são as iniciativas nesse sentido (ANDRÉ, 2015).

Francine Martins: Para finalizar, qual a responsabilidade que você atribui aos formadores de professores nos processos de qualificação da formação docente e consequente aprimoramento das práticas pedagógicas na educação básica, frente às demandas e aos desafios postos pelo mundo contemporâneo? Quem são os formadores de professores e o que devemos esperar deles?

Marli André: Em se tratando dos formadores que atuam nos cursos de licenciatura, prefiro fazer uma indicação bibliográfica que reputo das melhores em termos de atualidade de dados do país, que faz parte do livro “Professores do Brasil- novos cenários de formação” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, ALMEIDA, 2019). Quanto aos formadores que atuam na escola básica, posso falar com mais conhecimento de causa, uma vez que implantamos um mestrado profissional na PUC SP, que objetiva a formação dos profissionais que são responsáveis pela formação de professores. Em geral, esses formadores são os coordenadores pedagógicos das escolas - mas atualmente, também assumem essa função os diretores e supervisores das escolas - e os técnicos das organizações não governamentais, que são contratados pelas secretarias de educação para desenvolverem ações formativas. Esses profissionais podem ter um papel-chave na formação docente em serviço, quando coordenam e implementam o projeto pedagógico da escola e quando desenvolvem processos formativos ancorados na reflexão sobre a prática e no desenvolvimento de postura investigativa. Além disso, podem estimular o trabalho coletivo e caminhar no sentido de constituição de comunidades de aprendizagem. Para isso, os formadores precisam participar de processos formativos, em que possam ter oportunidade de discutir uma concepção de formação crítica e aprofundar estudos sobre estratégias formativas baseadas no diálogo, análise de contextos, planejamento e avaliação das formações.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; AMBROSETTI, Neusa Banhara., PASSOS, Laurizete Ferragut, CRUZ, Giseli Barreto da. e HOBOLD, Márcia de Souza. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Vol 12, 2012, p. 99-121.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Albieri; HOBOLD, Márcia de Souza. AMBROSETTI, Neusa Banhara. MANRIQUE, Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.91, 2010, p. 91-122.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação (UNISINOS), v.19, n.1, 2015, p.213-230

ÁVALOS, Beatrice.; Learning from research on beginning teachers. In LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (eds.) **International Handbook of Teacher Education**. Singapore:Springer, p. 487-522, 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Educação**, São Paulo, n. 6, pp.9-27, 1º sem., 1998.

CRUZ, Giseli Barreto da. e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e prática de professores formadores. **Educação em Revista**, v.30, 2014, p. 181-203.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira.; NUNES, Marina Nuniz Rosa.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. 2011. **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 129 p. (Relatório de Pesquisa).

GATTI, Bernardete Angelina. e NUNES, Marina Nuniz Rosa. **Formação de Professores para o ensino fundamental**: um estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua

Revista Devir Educação, Lavras, vol.4, n.1, p.188-198 jan./jun., 2020.

portuguêsa, matemática e ciências biológicas . Coleção Textos FCC (Impresso), v.11, 2009, p. 01-108.

GATTI, Bernadetti Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieiri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre, Artmed, 2010

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidad do Ensino e Formação do Professorado** - uma mudança necessária. São Paulo, Cortez Editora, 2016

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y Programas de Inducción em la docência em Latinoamerica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 166, p.1224-1249, out/dez 2017

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54, 2013.

TICKLE, Les. **Teacher Induction- the way ahead**. Open University Press, 2000

VAILLANT, Denise. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo em construcción. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n.1, p. 87-106, jan./abr.2019.

WONG, H. Induction **Programmes that keep new teachers teaching and improving** . National Association of Secondary School Principals, NASPP Bulletin, n. 88, p. 41-59, 2004

Recebido em: 30/03/2020.
Aprovado em:20/05/2020.