

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR E QUALIDADE DO ENSINO

Marcos Corrêa da Silva Loureiro<sup>1</sup>

*Embora a correlação entre a má formação de professores e a queda da qualidade do ensino público possa ser estabelecida a partir de dados da realidade educacional brasileira, tanto uma como outra são produção de políticas públicas que, insistindo em não considerar a educação como prioridade governamental, realizaram a expansão das oportunidades educacionais a baixo custo, ensejando o ingresso das camadas populares na escola pública, sem, no entanto, implementar as medidas que, em consequência, seriam necessárias para manter a qualidade do ensino, imputando àquelas camadas a responsabilidade pelo seu fracasso. Assim, a recuperação da qualidade do ensino é uma questão de reversão das políticas públicas no sentido de priorizar o atendimento das necessidades dos setores majoritários da sociedade, dentre elas, uma educação de qualidade. Dentre as medidas específicas para a recuperação dessa qualidade, ressalta-se a valorização do magistério como profissão, através da criação, na universidade, de um centro de formação de professores que supere a fragmentação que caracteriza os atuais cursos de licenciatura.*

A questão da formação do professor tem sido frequentemente abordada em sua relação estreita com a qualidade do ensino, embora muitas vezes não se tenha clareza da relação de causa e efeito existente entre os dois fatos. O que se busca aqui é, compreendendo a natureza multidisciplinar da questão

<sup>1</sup> Prof. Adjunto da Faculdade de Educação da UFG.

que abarca desde problemas metodológicos até as determinações de política educacional, tentar identificar os fatores que intervêm nessa relação.

A decadência do ensino no Brasil tem sido um tema predileto de discussão não só entre educadores, como também em outros setores da sociedade. Muito embora essa decadência seja fruto de uma causação múltipla, a questão da má formação do professor é, provavelmente, uma das que mais aparece, exatamente por ser aquela mais acessível à nossa observação imediata: podemos constatar diariamente a má qualidade do ensino, consubstanciada, às vezes, até em uma espécie de não-ensino<sup>2</sup>, ministrado às pessoas com as quais convivemos ou até a nós próprios. Percebemos que, a cada dia, o nível de exigência para aprovação nas diferentes séries é rebaixado, permitindo, por exemplo, que hoje tenham acesso às universidades alunos que, há vinte anos atrás, não teriam acesso sequer ao ginásio, hoje 2ª fase do primeiro grau, se considerarmos sua bagagem de conhecimentos, sua capacidade de expressão oral e escrita ou, ainda, sua capacidade de compreensão e interpretação dos textos que lhes são oferecidos à leitura.

"Já não se fazem professores como antigamente, quando o governo dava mais importância à educação" é uma acertiva comumente utilizada para justificar a queda da qualidade do ensino. "Antigamente - prossegue essa mesma linha de raciocínio - as escolas eram bem melhores, os critérios para o ingresso no magistério, do primeiro grau à universidade, eram mais exigentes, os professores dos antigos cursos ginásial e colegial eram, freqüentemente, os mesmos que lecionavam nas universidades, tendo, portanto, pleno domínio das disciplinas que ministravam; a Universidade, por sua vez, era mais séria, mais exigente, menos tolerante com a mediocridade, sustentando, assim, um ensino de alto nível". Raciocínios desta ordem têm uma certa correspondência com a realidade, mas se não prosseguirem na busca das causas dos fatos para os quais apontam, serão evidentemente incapazes de dar conta de reverter a situação atual, pois, não considerando a necessária relação de determinação entre educação e sociedade, limitam sua análise à educação em si para cujos problemas a solução é eminentemente educacional.

#### **A Queda da Qualidade do Ensino como Produção da Política Governamental**

A Educação, para ser compreendida em sua especificidade, deve estar relacionada com uma sociedade determinada dentro da qual se realiza,

<sup>2</sup>Ver a respeito, DIAS, Marília Carneiro de Azevedo. *As práticas de uma escola primária num bairro de periferia*. Goiânia: Ed. UFG, 1980.

sociedade essa que é uma construção histórica determinada pelas relações de força existentes em seu interior. Ora, a educação que se fazia há vinte ou trinta anos atrás se dava em outro estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira, sob uma outra forma de inserção do Brasil no sistema produtivo internacional, com uma outra configuração nas correlações de força e, conseqüentemente, de poder entre aqueles que eram responsáveis pela oferta da educação e os que demandavam por ela. A demanda pela educação provinha, principalmente, das classes média e alta urbanas, de modo que as escolas, do primeiro grau à universidade, eram freqüentadas em sua quase totalidade por alunos originários dessas classes, a quem os conteúdos que veiculavam e as perspectivas para as quais apontavam, diziam respeito. Professores e alunos se entendiam em uma linguagem comum, comungavam os mesmos valores, as mesmas atitudes, partindo em sua relação ensino/aprendizagem de pressupostos comuns. Não que inexistissem escolas para as camadas populares; elas existiam, embora em quantidade insuficiente, para atender, em parte, às demandas dessas camadas pela educação que, concebendo-a como um meio de ascensão social, exigiam do poder público que esse meio fosse também colocado à sua disposição. Não eram dessas escolas, no entanto, que ascendiam aos níveis superiores do ensino aqueles que viriam a tornar-se a elite cultural do país.

A responsabilidade do Estado com a educação era, geralmente, restrita às quatro primeiras séries do primeiro grau, o antigo curso primário, sendo, portanto, em relação à realidade de hoje, poucos os estabelecimentos escolares mantidos pelo Estado, para os quais se dirigiam apenas aqueles alunos mais brilhantes. A escola pública, a nível ginásial e colegial (2ª fase do primeiro grau e 2º grau), detinha condições para oferecer, de fato, um ensino de alto nível à clientela selecionada que a ele tinha acesso.

De modo igualmente seletivo, dava-se o recrutamento para a carreira do magistério. Por atender a uma clientela relativamente pequena, originária de camadas de maior poder aquisitivo, as escolas, tanto públicas como particulares, tinham condições de escolher, dentre os melhores profissionais graduados pelas universidades, aqueles que viriam a formar os seus quadros docentes. Isto permitia que professores do ensino superior atuassem também no ensino de primeiro e segundo grau, que lhes oferecia uma remuneração não aviltante e boas condições de trabalho.

No entanto, a partir do momento em que a economia brasileira começa a apresentar os primeiros sinais de industrialização, saindo de um tipo de economia predominantemente agrária, concomitante e conseqüentemente inicia-se o processo de migração da população rural para as cidades e toma corpo o processo de urbanização. É assim que, já a partir da década de 20, começam a surgir na sociedade reivindicações de ampliação das oportunidades

educacionais, que vão se tornando cada vez mais insistentes devido à idéia de que é através da educação que se galgam postos na estrutura social, ou seja, de que a ascensão social se faz, principalmente, através da educação. Percebendo a educação como um bem que lhe era negado, a parcela da população que se vê privada dos benefícios da escola pública e incapaz de arcar com o ônus da escola particular, passa a exigir do Estado a provisão dos seus direitos.

O atendimento dessas reivindicações implicou para a escola pública um aumento substancial no quantitativo de indivíduos atendidos, mas, principalmente, uma mudança qualitativa da clientela, já que, com a ampliação das oportunidades educacionais, as camadas populares, que, até então, eram simplesmente excluídas da escola antes mesmo de nela ingressarem, passam a fazer parte do sistema escolar.

Para manter a qualidade do ensino, seria necessário que o governo atribuísse prioridade real à educação, destinando-lhe a dotação orçamentária exigida pela nova situação, atraindo para o magistério, através da oferta de salários compensadores, o melhor contingente de profissionais habilitados; dotando as escolas de equipamentos e material didático em quantidade e qualidade suficientes para o atendimento satisfatório de toda a sua clientela; fornecendo material escolar para todos; construindo maior número de unidades escolares; investindo na qualificação de profissionais e na pesquisa educacional para fazer face a esse novo contingente que passa a frequentar as escolas. Entretanto, uma vez que a medida de ampliar as oportunidades educacionais foi tomada não em função de uma política deliberada de valorização da educação das camadas populares, os governos optaram pela solução menos onerosa que ofereceu a essas camadas a ilusão de que suas reivindicações relativas à educação estavam sendo atendidas; os governos pagaram apenas o preço suficiente para que se amainassem as pressões que sofria no tocante às demandas pela educação.

No momento em que se ampliam as oportunidades educacionais sem um conseqüente aumento das verbas para custear esse aumento, as conseqüências desta política na qualidade do ensino não tardam a se fazer sentir: a remuneração dos professores sofre rebaixamento gradativo, o que torna a escola pública cada vez menos competitiva no mercado de trabalho, expulsando dela os seus melhores quadros. Hoje, no Estado de Goiás, por exemplo, continua a ser grande o número de leigos lecionando nas escolas, apesar de as universidades liberarem, anualmente, um número razoável de licenciados; não recebendo equipamentos e material didático, as escolas não têm condições de oferecer um ensino que ultrapasse a simples verbalização; não contando com o material escolar necessário, as crianças ficam sem

condições de um aprendizado efetivo; devido à insuficiência de unidades escolares, as salas de aula passam a ficar superlotadas, rebaixando as condições de ensino; não tendo havido estímulo oficial à pesquisa educacional sobre as características da nova clientela, sendo que as poucas pesquisas que, num movimento contra a maré, continuaram existindo, tiveram pouca ressonância na elaboração da política oficial para a educação, assistiu-se a um dos efeitos mais nefastos dessa política, que foi a disseminação da idéia de que as camadas populares eram incapazes de se beneficiarem de uma educação de qualidade, imputando-lhes a responsabilidade pelo seu fracasso e pela queda da qualidade do ensino. Tudo contribuiu, no entanto, para que sua escolarização fracassasse.

### A Falência da Universidade

As universidades, enquanto agências formadoras de professores, passaram, por sua vez, por um processo de degradação semelhante, com algumas características específicas que merecem uma análise à parte. A universidade, além da função de transmitir o conhecimento acumulado, tem como função a produção de conhecimentos que atendam a demandas da sociedade. As universidades públicas, enquanto instituições mantidas pelo Estado, têm suas demandas e a forma do seu atendimento determinadas pelo Estado concreto que as mantém. Estado esse que, por sua vez, é um poder resultante das correlações de força atuantes na sociedade e representa, portanto, os interesses da parcela da sociedade que se apropria do aparelho estatal em cada momento histórico.

O Brasil nunca se caracterizou por uma autonomia na produção de conhecimento científico e, conseqüentemente, tecnológico. Passou de um estágio de importador de produtos acabados, através de um processo de substituição de importações, à importação de tecnologia estrangeira para a fabricação dos produtos no país<sup>3</sup>. Este desenvolvimento, no entanto, não se fez de forma independente, resultante apenas de um processo que se realiza a nível interno, mas constituiu-se na forma específica pela qual o Brasil se inseriu no modo de produção capitalista em escala mundial, como uma economia periférica de acordo com a lógica da acumulação do capital a nível

<sup>3</sup> Cf. TAVARES, Maria da Conceição. *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 7ª ed., 1978.

internacional'. Desse modo, a política governamental, não demonstrando interesse pela produção de um conhecimento autônomo, adaptado às condições do país, foi, gradativamente, produzindo o esvaziamento da universidade que, pouco a pouco, vai se restringindo apenas a uma de suas funções, a de ensino, e tornando-se mera reprodutora de conhecimentos produzidos nos países exportadores de tecnologia. Em consequência, não se investiu maciçamente no equipamento das universidades e, muito menos, na pesquisa; o salário do pessoal docente foi se rebaixando a níveis nunca antes sequer imaginados, desestimulando a permanência na universidade de excelentes profissionais. Agregue-se a isso a política deliberada dos governos revolucionários a partir de 1964, ao afastar da universidade, através da aposentadoria compulsória ou mesmo da cassação dos direitos políticos, aqueles professores que eram percebidos como resistentes à política oficial de entrega da economia nacional aos interesses multinacionais. Pela mesma razão se fecham as entidades estudantis como quaisquer outras entidades que resistiram à política oficial.

Paralelamente a esse esvaziamento do ensino superior público, assistiu-se a uma espantosa expansão da rede de ensino superior particular que, com as exceções de praxe, dedicando-se exclusivamente às atividades de ensino, passa, visando atender apenas a demanda pela graduação superior como forma simbólica de ascensão social, a ser mera fábrica de diplomas sem atentar, portanto, para a qualidade do ensino ministrado. Através dessa política, o governo consegue a um só tempo impedir a produção de conhecimento genuinamente nacional sem deixar de atender as demandas da população pelo ensino superior.

A degradação do ensino brasileiro em todos os níveis não foi, pois, devida a nenhuma degenerescência do povo brasileiro: não foi porque os professores se tornaram mais preguiçosos e os alunos menos aplicados que as escolas passaram a formar mal os seus alunos. A tão decantada improdutividade do ensino brasileiro foi produzida pela política oficial que não considerou, e continua não considerando, a educação como prioridade. Acentuar essa improdutividade como uma característica da universidade, por exemplo, não significa de modo algum uma mudança nas prioridades governamentais; pelo contrário, trata-se de uma tática deliberada de dar o golpe final no ensino superior público no país pois, ao se considerar a universidade como improdutiva, tenta-se passar a idéia de que não vale a pena investir na sua manutenção e, portanto, o governo deve eximir-se da

<sup>4</sup> Cf. OLIVEIRA, Francisco de. *Questionando a economia brasileira: crítica à razão dualista*. Seleção CEBRAP, 7-18, 2ª Edição, 1977.

responsabilidade de investir nela. Deve-se transferir à iniciativa privada essa responsabilidade, quando não pela sua privatização pura e simples, pela privatização indireta através da qual universidades que têm condições para o exercício da pesquisa, por se constituírem em centros de excelência da produção científica, receberiam a maior parcela dos recursos, enquanto as universidades que não se enquadram nessa categoria passariam a se dedicar apenas à função de reprodutora do conhecimento, ou seja, somente ao ensino. Novamente cabe indagar aqui quais os critérios utilizados para a avaliação e conseqüente classificação das universidades e é previsível o resultado dessas avaliações: aquelas que atendem os interesses da política oficial - entenda-se, os interesses de reprodução do capital - estariam no primeiro grupo, as demais, no segundo<sup>5</sup>.

### A Produção do Fracasso no Nível da Relação Pedagógica

Um dos aspectos considerados aqui como uma das conseqüências mais funestas da política oficial para a educação foi a criação e difusão de uma idéia na sociedade de que as camadas populares são incapazes de auferir os benefícios de uma educação de boa qualidade, já que fracassaram quando lhes foram oferecidas as oportunidades educacionais. Não bastasse a ausência de condições materiais que por si só explicariam esse fracasso, deve ser ainda analisado o desencontro entre a escola e as camadas populares, porque esse diz respeito à prática pedagógica propriamente dita.

Os conteúdos escolares, os objetivos educacionais, bem como a avaliação dos resultados da educação que a escola oferece são idealizados e planejados segundo a ótica do sistema que o faz. Não sendo a política oficial uma política que permita a participação daqueles que lidam diretamente com o ensino em sua elaboração, essa política se refere, geralmente, a alvos irrealis e não a uma clientela concreta que frequenta a escola. Assim é que se pode considerar que conteúdos, métodos e técnicas de ensino são arbitrários<sup>6</sup> para a população a que se destinam. Assim também, a linguagem, através da qual o conteúdo é veiculado, é diferente daquela a que os alunos estão habituados, fazendo pouco sentido para eles e, diga-se em acréscimo, frequentemente para os próprios professores, que se esforçam para transmitir um conteúdo, também

<sup>5</sup> Cf. *Manifesto em defesa da escola e da universidade pública*. ANDES/FASUBRA-Docentes e Funcionários da UoB, de 28/09/88.

<sup>6</sup> Cf. BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Arruda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

para eles sem significado. O resultado desse processo é conhecido: aqueles que conseguem resistir aos fatores que provocam a evasão fracassam em decorrência de uma comunicação do tipo em que o emissor fala sobre um assunto sem sentido em uma linguagem sem sentido para o receptor.

Além da transmissão de um conteúdo arbitrário, a forma como essa transmissão se faz é também arbitrária<sup>7</sup>. É uma forma que concebe a transmissão do conhecimento como o processo de encher um recipiente, continente, com material exterior que passa a ser o conteúdo. O professor é o elemento ativo no processo ensino/aprendizagem assim concebido, e deve preencher o continente (a estrutura cognitiva do aluno) com os conteúdos que, segundo a ótica daqueles que determinam os objetivos educacionais - o governo - são valiosos. É interessante notar que essa forma de conceber o processo ensino/aprendizagem se tornou tão natural que a linguagem corrente no campo educacional já consagrou o termo "conteúdo" para se referir ao conhecimento que deve ser transmitido na escola. Ora, essa forma de conceber o conhecimento já se tornou ultrapassada tanto na Teoria do Conhecimento quanto na Psicologia da Educação. Esta já comprovou, experimentalmente, tanto a seletividade da percepção<sup>8</sup> quanto o papel ativo do homem na estruturação do conhecimento a partir das características de sua estrutura cognitiva<sup>9</sup>. Se a porta de entrada daquilo que percebemos já seleciona o material que iremos trabalhar intelectualmente, a síntese final do que entra em nossa mente é resultado de um trabalho próprio de quem está na situação de aprendizagem. Assim, queramos ou não, o elemento ativo no processo de aprendizagem é o aluno, não o professor. É o aluno que atribui significado aos "conteúdos" escolares e a medida que esse significado coincide com os esperados pela escola dependerá diretamente do grau de identidade existente entre a educação que o aluno recebe anteriormente à sua entrada na escola e aquela que a escola oferece<sup>10</sup>. Isso porque quanto mais esse trabalho pedagógico anterior se aproxima do realizado pela escola mais, preparado estará o aluno para receber esse último; suas estruturas mentais

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Ver KRECH, David e CRUTCHFIELD. *Elementos de psicologia*. São Paulo: Pioneiras, 1965.

<sup>9</sup> Toda a obra de PIAGET está riveda dessas provas.

<sup>10</sup> Ver a questão do *Trabalho Pedagógico Primário e o Trabalho Pedagógico Secundário em BOURDIEU*, op.cit.

estarão mais preparadas para dar aos "conteúdos" escolares o mesmo valor ou, pelo menos, um valor semelhante àquele que a instituição escolar atribui; sua percepção, enfim, seleciona como significativos no material que lhe é apresentado à aprendizagem os mesmos aspectos, ou, pelo menos, aspectos muito próximos daqueles que a escola selecionou. Inversamente, quanto mais o trabalho pedagógico anterior se afasta daquele que a escola realiza, a tendência do aluno é selecionar outros aspectos como significativos ou, até mesmo, rejeitar todo o material como sem significado algum.

Entendido dessa forma o processo ensino/aprendizagem é possível compreender que, também através da forma como geralmente se realiza o processo de transmissão de conhecimentos, o fracasso escolar é produzido pela escola por uma incapacidade dessa instituição de tomar como ponto de partida conteúdos significativos para a sua clientela, uma vez que os currículos, as disciplinas, os conteúdos e a linguagem utilizada não são pensados em função das características dela.

#### Perspectivas de Reversão

A queda da qualidade do ensino é, pois, produto de uma política deliberada de desvalorização da educação, que insistiu em ignorar, em privilégio de outras prioridades, as implicações da ampliação das oportunidades educacionais, opondo a quantidade à qualidade como termos incompatíveis. A má formação dos professores não é, portanto, causa da baixa qualidade do ensino, mas, como essa, é consequência da política oficial para a educação. Enquanto consequência, é ingênuo pensar ser possível recuperar a qualidade perdida pensando, isoladamente, a questão da formação do professor. Esta recuperação só se dará por uma ação política em sentido inverso, que não se restringe somente à questão educacional, mas aos demais anseios da maioria da população brasileira, sempre relegados em função dos interesses de grandes grupos econômicos nacionais ou multinacionais, enfim, da acumulação do capital. Essa ação política em sentido inverso implica em cerrar fileiras ao lado das forças sociais que lutam pela real democratização da sociedade brasileira, de modo a permitir a ampliação das conquistas da maioria da população.

Evidentemente, no que tange à educação, as lutas incluem a dignificação da carreira do magistério através de salários compensadores que tomem a profissão algo no que valha a pena investir tantos anos de preparação universitária e a tomem tão atraente quanto as demais profissões de nível superior, recuperando, desse modo, o interesse em se dedicar ao magistério; condições de trabalho que atendam as especificidades da carreira-jornada de

trabalho que preveja tempo disponível para estudo, para preparação de aulas, correção de trabalhos e provas; oferta de condições de funcionamento às escolas, material e equipamentos necessários ao ensino; fortalecimento das universidades, enquanto agências formadoras, para possibilitar-lhes o exercício satisfatório de suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Finalmente, com importância igual, sem, porém, qualquer valor isoladamente, a realização de uma modificação profunda nos currículos, seja dos cursos de formação do professor, seja dos cursos de 1º e 2º graus, sempre no sentido de tornar o ensino ministrado significativo à clientela a que se dirige.

### Assumir o Magistério como Profissão

O modo como a formação do professor se faz, hoje, na maioria das universidades brasileiras, é através de um curso de licenciatura. Administrativamente, cada curso de licenciatura está ligado ao colegiado da área a que pertence, colegiado que oferece também o bacharelado daquela área específica e é responsável pela coordenação dos dois cursos. Desse modo, embora formando profissionais que atuarão em um mesmo campo profissional, o magistério, a universidade fragmenta a sua formação, deixando-a sob a responsabilidade de coordenações diferentes. Dessa forma, cada colegiado poderia, teoricamente, conceber de forma diferente a formação do professor. Isso somente não acontece porque o Conselho Federal de Educação exige para reconhecimento do curso de licenciatura a inclusão no currículo do licenciado das chamadas disciplinas pedagógicas. Analisada do ponto de vista das universidades, a formação do professor é uma questão de domínio de conteúdo; do ponto de vista do CFE resume-se à agregação de um conteúdo pedagógico a um bacharelado, assumindo, assim, a provisoriedade do termo "licenciado", ou seja, alguém que, dominando um assunto, obtém a licença para lecioná-lo; não se trata de um profissional, portanto.

A prática tem demonstrado que ambos os pontos de vista estão equivocados. Os professores de diferentes disciplinas encontram-se mais unidos por questões comuns do que divididos por questões específicas: são questões relativas às características da clientela, questões de disciplina em sala de aula, questões dos objetivos da educação, questões relativas à inserção da sua disciplina no projeto global, questões relativas à remuneração, condições de trabalho, enfim, questões que são comuns a todos e que não se prendem à especificidade da disciplina que leciona cada um.

O conhecimento necessário ao exercício do magistério situa-se no ponto de intersecção entre o domínio de uma área específica (Biologia, Física, Química, etc) e a área da Educação. Não basta, evidentemente, para ser

professor, dominar o conteúdo específico, o que é suficiente para o Bacharel. O domínio de uma área específica do conhecimento, inclusive de como esse conhecimento se produziu através dos tempos, a quem serviu e a quem serve, e o modo como proceder para ampliá-lo e transmiti-lo aos seus pares em congressos científicos, conferências, seminários, são, sem dúvida, elementos necessários, mas não suficientes à formação do professor, que é de natureza diferente.

Trata-se não apenas de atuar na transmissão de conhecimento produzido, mas de buscar a melhor forma de fazer com que os alunos se tornem capazes de **aprender** o conteúdo que lhes é transmitido. A ênfase no verbo "aprender" refere-se ao aspecto ativo do conhecimento o que nos remete para a Psicologia da Educação e para uma metodologia de ensino conseqüente; o professor deve, ainda, ter clareza dos objetivos da educação que realiza, bem como da contribuição específica da sua disciplina na consecução desses objetivos; necessita ser capaz de selecionar os conteúdos e definir o que é fundamental ensinar nas escolas de 1º e 2º graus, bem como estabelecer a seqüência em que esse conteúdo deve ser ministrado. Se concebermos, ainda, o caráter político desses conhecimentos para que sirvam como ferramentas na reversão da política oficial, a conclusão necessária é a de que o professor deve ter clareza dos objetivos não explícitos que essa política persegue e como se realiza na prática, como tem se realizado através da História. Deve entender ainda do papel que a educação exerce ou pode vir a exercer na manutenção ou alteração da correlação de forças sociais. Esses conteúdos são afetos, todos, ao domínio da Educação.

É verdade que o mesmo pode se afirmar com relação a qualquer outra profissão para a qual a universidade forme. Toda a universidade deve questionar-se quanto aos fins a que se propõe e quanto ao modo como vem realizando sua função: que conhecimentos produz, a que e a quem eles servem, a que e a quem devem servir. Essa é uma tarefa que cabe à universidade como um todo e a cada curso em particular, uma tarefa necessariamente coletiva por referir-se a um trabalho realizado a várias mãos. A melhor forma de pensar a inserção de cada curso dentro de um projeto único de universidade é o coletivo de professores e alunos daquele curso.

Como se insere a formação dos professores nesse quadro? A formação do professor está em toda parte e, assim diluída, não se encontra por inteiro em lugar algum. Costuma-se pensar, principalmente no interior das faculdades de educação, que essas se constituem no *locus* privilegiado para discutir a formação do professor, o que é incorreto, pois ali se faz apenas parte dessa formação. Os domínios específicos se fazem presentes nas Faculdades de Educação apenas pela presença dos professores de estágios supervisionados,

o que dificulta o trabalho coletivo de discussão sobre as relações entre o específico e o geral e o limita em muito.

Há que assumir a profissão do professor e centralizar a responsabilidade pela sua formação, o que somente é possível pela agregação de todos os professores da universidade cujo interesse primordial reside na formação do professor. A ênfase na adjetivação é para significar que esse não é o interesse de todos os docentes universitários, fato em que, aliás, não há demérito algum, uma vez que a universidade não forma apenas professores, que constituem apenas uma categoria de profissionais a cuja formação ela se dedica. Há na universidade excelentes docentes e pesquisadores que demonstram genuíno interesse na produção do conhecimento em sua área específica. Não se pode nem se deve exigir deles dedicação a uma discussão pela qual absolutamente não se interessam e em cujos temas não se propõem aprofundar. Mas há, também, em todas as áreas, excelentes docentes e pesquisadores que demonstram um genuíno interesse pela transmissão do conhecimento a nível de 1º e 2º graus, mas, isolados, não chegam a vislumbrar a contribuição que poderiam dar na formulação de um novo projeto de formação de educadores. Às vezes, por lhes faltarem condições de discussão, assumem posições equivocadas com relação aos próprios objetivos que buscam, como, por exemplo, a concepção do autodidatismo em relação à formação pedagógica, que sustenta que o domínio do conteúdo é suficiente para a formação do professor. Esta concepção pode fazer sentido dentro de alguma perspectiva educacional que não é, evidentemente, a defendida aqui. Até porque a prática é uma excelente mestra e, nesse sentido, pode-se até dispensar a formação universitária: a realidade educacional no Estado de Goiás, por exemplo, tem essa concepção ao oferecer, para complementação de carga horária, disciplinas a um professor que para ela não foi habilitado e, em alguns casos, ele se desincumbe de sua tarefa, com certa dose de interesse e dedicação. Mas o cerne da questão é que tanto metodologia quanto conteúdo somente adquirem sentido dentro de uma teoria que lhes dá coerência e consistência e não se chega à teoria apenas pela prática, mas um trabalho de reflexão sobre a prática e sobre os fins a que ela serve. É esse deveria ser o trabalho da universidade na formação de todos os seus profissionais, inclusive o professor.

Este trabalho, no que toca à formação para o magistério, para que se possa atingir o grau necessário de coerência e consistência teóricas, não é possível sem a superação da fragmentação atual, superação essa que consiste não só em assumir a natureza do magistério como ponto de intersecção entre o domínio da educação e dos conhecimentos específicos, mas também em considerar aquele domínio como o que dá sentido a estes. Pulverizar a

discussão da questão educacional, dividindo-a entre os cursos é incompatível com qualquer tentativa de reverter a política oficial para a educação. Além do mais trata-se de um condenável retrocesso, não por ser um volta ao passado, à estrutura das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas porque se busca no passado algo que ele não contém. É ilusório pensar que aquelas faculdades formavam bons professores porque confinavam em cada curso toda a sua formação; trata-se de outras faculdades inseridas em uma outra universidade, em um sistema de ensino que só permitia o acesso à universidade, com as exceções que legitimam a regra, dos alunos originários das camadas mais privilegiadas da sociedade que, no primeiro e segundo graus, iriam lecionar para alunos dessas mesmas camadas. O mérito da qualidade do ensino que ministravam e dos profissionais que formavam estava nessa relação e não apenas nas faculdades em si.

É certo que a reforma universitária de 68 dividiu a formação do professor segundo a concepção de que está se daria apenas pela agregação de alguns conteúdos chamados pedagógicos aos conteúdos específicos, propiciando com esta separação o isolamento da discussão do fato educacional. É compreensível, portanto, que ao se considerar esse tipo de divisão como produto da política dos governos revolucionários, alguns encarem a volta ao passado como a melhor forma de reconquistar o que nos foi tomado. Contraditoriamente, no entanto, ao se criarem as faculdades de educação, criaram-se também as condições para a produção e divulgação de um vasto acervo de conhecimentos relativos a essa área, o que permitiu e vem permitindo desvendar os objetivos implícitos nas políticas governamentais para a educação, revelando o seu caráter classista. Esse conhecimento está à disposição de quantos atuam na área, deve ser conteúdo curricular dos cursos de formação de professores e os alunos desses cursos devem participar de sua ampliação, o que fatalmente deixará de acontecer, caso se joguem por terra os vinte anos de história das Faculdades de Educação. A resistência às tentativas de volta ao passado se faz necessária; ela implica na libertação desse movimento pendular, desse movimento de vai-e-vem que dá a sensação do direito de ir e vir, mas que, na verdade, nos mantém presos a um ponto fixo que, nesse caso, é a ideologia dos grupos sociais dominantes para quem a educação não é prioridade. É o momento de cortar o fio do pêndulo e dar um salto à frente, um salto que signifique a superação dos momentos anteriores.

A profissão de professor requer uma formação qualitativamente diferente da do bacharel. Enquanto esse se debruça sobre uma área do conhecimento produzido, com a perspectiva primordial de levá-lo adiante, de recriá-lo com vista a determinados fins que, segundo o que foi defendido

aqui, devem ser os interesses da maioria da população brasileira, o professor, com vistas aos mesmos fins, debruça-se sobre a mesma área com a perspectiva primordial de transmiti-lo a nível de primeiro e segundo graus. No primeiro caso, a definição de currículos e métodos é responsabilidade de colegiados docentes, cujo interesse fundamental reside em uma área específica do conhecimento; no segundo, a definição de currículos e métodos fica para outro colegiado docente, cujo interesse fundamental reside na área da educação.

A questão, no entanto, está apenas colocada: a universidade deve assumir a especificidade do magistério como profissão e, para tanto, dar-lhe o tratamento que oferece às outras profissões para as quais forma, criando um centro responsável pela formação desse profissional. Em que, no entanto, em termos curriculares, reside esta especificidade já é uma discussão que extrapola os limites a que esse trabalho se propôs, mesmo porque, para ser uma discussão fecunda, deve contar com a participação multidisciplinar de todos os docentes da universidade que estiverem seriamente preocupados com a formação do professor. A criação de um centro de formação de professores é uma forma de, sem jogar por terra vinte anos de história, recolocar a questão educacional em um novo patamar; é um momento de superação que consiste em reunificar o que o poder desuniu e separar o que ele unificou.

Goiânia, 1º de outubro de 1988,  
Ano 20 da Faculdade de Educação da UFG.

#### ABSTRACT

*Although correlations between a bad graduation of teachers and the downfall of the level of public instruction could be established from Brazilian education reality, both are products of public policies which not considering as a governmental priority have performed an expansion at low cost of educational opportunities. So the children of lower social and economic strata of Brazilian society had entered public schools, without consequently necessary steps having been taken to maintain quality of instruction, putting the blame on those children because of their failure in school. Recovering the quality of instruction is therefore to reverse public policies toward prioritizing needs of the lowest social and economic strata which constitute the largest part of Brazilian society. Amongst those needs is a high quality education, whose recovering, beside other steps, depends on increasing the value of*

*teachers as a professional class by creating in university a center specialized in graduating teachers. Only a center like this would be able to overcome the breaking up that is a mark of teachers' graduation courses in Brazil today.*

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução; elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DIAS, Marília Carneiro de Azevedo. *As Práticas de uma escola primária em bairro de periferia*. Goiânia: Editora da UFG, 147p.
- KRECH, D. e CRUTCHFIELD, R. *Elementos de Psicologia*. São Paulo: Pioneiras, 1965.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Questionando a Economia Brasileira: Crítica à razão dualista*. Seleções CEBRAP, São Paulo: Brasiliense, (01):7-78, 1977.
- PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966, 389p.
- TAVARES, Maria da Conceição. *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 7ª Ed., 1978.