

Formação de professores

Newton Cesar Balzan

Introdução

O tema "Formação de Professores" continua em pauta. Congressos após congressos, encontros após encontros, as mesmas questões sempre voltam a ser discutidas: relações entre bacharelados e licenciaturas, teoria e prática, prática de ensino e estágio supervisionado, experiências de cursos de capacitação pedagógica para professores universitários e por aí vai. Sem dúvida, estamos rodando em falso.

O presente trabalho tem a finalidade de contribuir no sentido de ajudar a "tirar a poeira" que parece estar encobrendo nosso objeto de estudos, impedindo-nos de ir às raízes dos problemas que envolvem um tema tão importante. Originalmente, tinha me proposto a focalizar somente a formação de professores para o ensino superior, segmento ao qual estou mais diretamente ligado no momento. Pareceu-me impossível, no entanto, deixar de lado a formação de docentes para o ensino fundamental e médio, especialmente as licenciaturas. Início o texto discutindo a questão da validade ou não de se continuar a procurar soluções para as licenciaturas sem que se tenha a coragem de encarar, de frente, a situação de penúria do magistério e sem que se considere a hipótese de o atual modelo encontrar-se, de fato, esgotado. A atenção dada à escola pública deve-se ao fato de a maior parte dos estudantes brasileiros matriculados na primeira faixa de escolarização freqüentar este tipo de instituição e não à suposição de que a escola particular, de modo geral, seja de boa qualidade ou que seus professores estejam gozando de condições satisfatórias de trabalho e de salários.¹ Focalizo, a seguir, a questão da formação de professores para o ensino superior, explicitando seus pontos críticos e analisando algumas das al-

1 89,41% dos alunos de 1ª a 8ª séries e 79,13% dos alunos de 1ª a 3ª séries do 2º grau ("Colegial") do estado de São Paulo matricularam-se em escolas públicas no início de 1992. Dados da CEI/Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

ternativas que têm sido postas em prática visando a capacitação docente de profissionais que, com raríssimas exceções, nunca foram preparados para as funções que exercem.

Vale a pena continuarmos discutindo as licenciaturas?

*Aumenta 30% a procura por licenciatura na UNESP. Convênio isentou alunos de taxa, mas muitos não querem ser professores.*²

Folha de São Paulo, 1995

A maior parte dos alunos que ora iniciam as licenciaturas tinha três ou quatro anos de idade quando Carvalho (1981) apresentou sua Dissertação de mestrado, *O professor estadual – um valor ameaçado*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-São Paulo.

O título, por si só, já diz tudo. A situação do professor da rede pública, em São Paulo, encontrava-se a tal ponto gritante que, segundo a autora, já ultrapassava o espaço educacional, tornando-se uma questão pública.

Se na época em que Carvalho desenvolveu sua pesquisa o preço da hora de trabalho de um professor com licenciatura plena “valia” 5,6 vezes a hora trabalhada do salário mínimo, significando forte decadência em relação a anos anteriores – em 1967, por exemplo, o salário-hora desse professor “valia” 13,7 vezes o salário-hora-mínimo (Balzan e Paoli, 1988) –, no segundo semestre de 1995, a hora-aula do professor com licenciatura plena correspondia, em termos de pagamento, a apenas 2,6 vezes a hora de um trabalhador que recebe salário mínimo.

A perversa regressão ocorrida é, no entanto, mais grave do que esses dados indicam. Basta lembrar que o próprio salário mínimo representa menos, hoje, em termos de poder aquisitivo, do que representava em 1981 e menos ainda do que em 1967, anos em que já era considerado defasado em relação à época em que foi criado, há quase cinquenta anos.

Todos nós já estamos cansados de saber que *salário não é tudo*. No entanto, no presente caso, o aviltamento é tão grande que se constitui, sem dúvida, no primeiro fator capaz de explicar a fuga da população mais jovem dos cursos de licenciatura, as baixas expectativas em relação ao futuro por parte daqueles

2 Visando incentivar a procura pelos cursos de licenciatura, a Unesp (Universidade Estadual Paulista) isentou aproximadamente 5000 alunos da rede pública de São Paulo do pagamento da taxa de inscrição para os vestibulares de 1996. Embora segundo a Universidade a iniciativa tenha dado resultados positivos, a reportagem do Caderno *Fovest* 96 de 23/10/95 mostra que parte dos beneficiados nem sequer pensa em ser professor.

que estão matriculados nestes cursos, assim como os elevados índices de abandono da profissão por parte de professores do ensino fundamental e médio. A situação no estado de São Paulo é caótica – simplesmente não há professores habilitados a lecionar várias disciplinas, proliferando a categoria de “professores leigos”, sem que este título apareça explicitado. É bom lembrar, a propósito, que já em 1988 o Conselho Estadual de Educação aprovou, praticamente por decreto, mais de 1000 alunos da 3ª série do ensino médio (“Colegial”, ou “2º grau”) que não haviam recebido aulas de determinadas disciplinas durante a maior parte do segundo semestre, por falta de professores para lecioná-las.

É claro que o fenômeno paulista tem similares em outros estados e se vê até mesmo agravado em determinadas Unidades da Federação, onde há professores que exercem a profissão movidos pela própria merenda escolar.

Não é possível atrair jovens de talento para uma profissão em que lhes fica assegurado, de ante-mão, que seus salários, como futuros profissionais, serão inferiores às mensalidades pagas para realizarem seus cursos de formação, nos casos das instituições de ensino superior particulares. Não é possível atrair os mais capazes – criativos, aptos a interpretar dados e fatos, a elaborar hipóteses e a se expressar com clareza – se estes já sabem que, depois de formados, ao exercerem a profissão, simplesmente não poderão arcar com as despesas familiares básicas. Não é possível esperarmos que estudantes de Biologia optem pelo magistério quando sabemos que, após formados, terão que trabalhar mais de vinte horas para pagar uma hora de trabalho de um dentista ou de um fisioterapeuta formados na mesma instituição que eles, em cursos de mesma duração e, possivelmente, em nada mais exigentes em termos de dedicação aos estudos.

A questão salarial explica, ao lado das péssimas condições de trabalho – prédios feios, sujos e deprimentes, recursos didático-pedagógicos os mais rudimentares possíveis, classes lotadas de alunos desmotivados –, aquilo que de mais grave poderia acontecer a um determinado grupo profissional, a perda da autoestima.

O estigma que paira sobre os que optam pelas licenciaturas nas instituições de ensino superior de maior prestígio, objeto de gozação e de desprezo por parte de colegas e dos próprios professores, constitui apenas um aviso daquilo que os espera no futuro. Não é por acaso que estigma semelhante atinge os estudantes de Medicina que optam pela Clínica Médica, isto é, a área da Saúde da qual o país mais precisa. São os reflexos de uma sociedade hipócrita que não se cansa de alardear que educação e saúde constituem as bases de uma nação e que joga no limbo seus principais atores.

O argumento de que *sempre foi assim*, de que *o professor sempre ganhou pouco*, é falacioso. Se é verdade que o salário do professor – primário e secundário – nunca foi considerado alto, também é verdade que este profissional era parte de uma classe média com suficiente poder aquisitivo para sustentar razoavelmente bem, além de si mesmo, sua própria família. Mais importante: ele era respeitado, havia, por assim dizer, uma *ética* que se manifestava através do reconhecimento da comunidade em relação à sua pessoa e de um respeito por si mesmo como profissional.

A Tese de livre-docência da saudosa Elza Nadai (1991) mostra isto com muita clareza. Trata-se de um trabalho de reconstrução histórica, através de memórias de professores das décadas de 40 e 50, que deveria ser lido por todos aqueles que buscam um melhor entendimento sobre a “questão do magistério”. Em seu trabalho, a auto-estima, a presença de uma identidade profissional e a existência de uma ética estão presentes no grupo de professores pesquisados. Os estudos desenvolvidos por Silva Junior (1990), partindo de outra temática e realizado através de diferente metodologia, indicam a mesma coisa. Seu memorial, parte de sua tese de livre-docência, é um exemplo vivo destas constatações.

Some-se, à situação salarial, o quadro caótico em que o próprio Estado se encontra, em que a ausência de cidadania passou a ser a marca dominante. A impunidade dos que usam os recursos públicos para obras faraônicas e desnecessárias, a possibilidade de um político quebrar banco estadual para eleger seu sucessor e continuar impune, a inclusão, pela Comissão de Orçamento do Congresso, de obras consideradas irregulares pelo Tribunal de Contas da União (*Folha de São Paulo*, 1995), a tranqüilidade com que os governantes afirmam que a “arrecadação do Estado caiu devido à sonegação”, como se não houvesse meio de taxar os sonegadores com a mesma eficiência com que somos taxados – e por que não haveríamos de sê-lo? –, acabam fazendo um mal maior que os próprios salários irrisórios. Porque geram frustrações constantes, descrença e desânimo. Uma triste combinação de fatores capaz de levar a parte mais fraca de um determinado grupo profissional ao tipo de comportamento mais abominável: o cinismo. “Cinismo pedagógico”, no caso.

A questão da formação de professores, aliada às necessidades de um processo de escolarização mais amplo e de melhor qualidade, deve ser entendida como parte da questão da *cidadania*, algo ainda por ser conquistado, no que se refere ao Brasil. Situa-se, desta forma, ao lado de outras questões fundamentais para a nação, tais como: saúde, justiça, pleno emprego, segurança.

Acredito nos ter faltado coragem para aceitarmos o fato de que diante deste quadro – que mesmo acrescido de centenas de outros exemplos ainda estaria longe de se completar – não há solução à vista para a formação de professores.

As pesquisas sobre formação de professores tendem a mostrar este panorama de dificuldades, mas geralmente se encerram com a proposição de soluções fáceis, através de exemplos de cursos bem-sucedidos aqui ou ali. O temor de seu autores de *verem* a situação real, nua e crua, parece levá-los a correr para “apagar o fogo” que acabam por anunciar. O que diríamos de um cirurgião que, tendo localizado uma lesão gravíssima, se limitasse a dizer: “É grave, mas... resolve-se. Aspirinas, quando bem dosadas, resolverão o problema”. Aceitar o fato de que “o doente de fato está mal” é, certamente, a primeira condição para se pensar numa possível cura.

No entanto, quando se tem presente não somente esses dados, mas também o fato de os próprios cursos de licenciatura, conforme os modelos atualmente vigentes, não responderem às expectativas, motivações e necessidades das crianças e adolescentes que cursam a escola fundamental e média, conclui-se que a formação de professores enfrenta problemas muito mais profundos do que se poderia, à primeira vista, supor.

É preciso que tenhamos a coragem de admitir que o privilégio dado a questões já tornadas repetitivas, como modelos de estágios, relações conteúdos específicos-conteúdos pedagógicos e outras afins, sempre presentes em Encontros e Seminários, assim como em dissertações e teses em Educação, poucas contribuições têm trazido para a formação de professores e que, continuar a discuti-las, significa fugir do essencial, de uma questão que não temos coragem de enfrentar: não há solução para as licenciaturas, não apenas devido às condições de “ordem externas” apontadas anteriormente, como, também, devido ao fato de o modelo segundo o qual elas estão estruturadas encontrar-se esgotado.

Este modelo pode variar aqui ou ali, sob um ou mais aspectos, fazendo com que, numa determinada instituição, um ou mais cursos alcancem melhores resultados que outros ou ainda com que uma instituição obtenha maior sucesso que outra. No fundo, porém, todas estão montadas sob as mesmas estruturas curriculares e partem do mesmo pressuposto, segundo o qual, no limiar do século XXI, o professor deva continuar a ser preparado para funções que não têm mais razão de ser, ou seja, aquele que *dá aulas, boas aulas*, isto é, *dando e explicando bem a matéria*. Raramente é atribuído valor real ao modo de aquisição de conhecimentos, às estruturas epistemológicas que fundamentam uma deter-

minada ciência, seja ela exata, biológica ou humana. Fala-se sobre isto, sim, mas nada, ou quase nada, se faz.

Raramente nos ocorre a lembrança de que vivemos numa sociedade em processo de mudança tão acelerado que os conhecimentos duplicam não mais a cada 11 ou 12 anos, como em meados da década de 70, mas já, a cada cinco ou seis anos, havendo áreas em que a duplicação se dá a cada sete ou oito meses.

O professor não é mais a única e nem obrigatoriamente a mais atualizada fonte de informações para os alunos.³ Se, por um lado, é verdade que, dado seu baixo salário, ele não pode se permitir adquirir aquilo que seria o mínimo indispensável para sua própria atualização – a compra do jornal diário – e que tal fato se aplica também à maior parte das famílias dos seus alunos, por outro lado isto não justifica que devam continuar a preparar professores como se as coisas devessem ser obrigatoriamente assim. E, de fato, não o são. Convenhamos ser relativamente fácil a obtenção, por parte das escolas, de assinaturas gratuitas de jornais e revistas que poderiam ficar à disposição de professores, alunos e funcionários. Há inúmeros programas de alto nível, oferecidos pelas TVs educativas, que podem ser assistidos por alunos do ensino fundamental e médio, cuja qualidade de apresentação os faz levar vantagem sobre as exposições dos professores.

Isto não significa, absolutamente, a substituição do professor pela TV ou pelos recursos da informática. Não somente porque a relação professor-aluno é indispensável,⁴ mas também porque o que se tem constatado, quando são relatadas experiências em que são introduzidos tais recursos nas escolas, é o desvirtuamento do processo educativo através do privilégio do *moderno* usado

3 Provavelmente, quase a totalidade das residências dos jovens estudantes brasileiros dispõe de TV e parcela não desprezível, de vídeo-cassete, estando a TV a cabo restrita, ainda, a uma minoria. Acrescente-se a isto o fato de haver vários jornais e revistas de boa qualidade, no país, que trazem informações e comentários em nível satisfatório e muitas vezes até mesmo brilhantes sobre política, ciência, arte, economia, etc.

Tratando-se de estudantes de nível superior, um fato interessante deve ser apontado: nas universidades públicas paulistas, mais de 1/3 dos ingressantes dispõem de microcomputadores em casa. Pesquisa realizada junto a calouros de uma delas (Unicamp, 1995) mostrou que a maioria deles faz uso de seus micros para montagem de tabelas, como processador de textos e até mesmo para elaboração de seus próprios programas.

4 Veja-se, a propósito, *Trabalhando com adultos, formando professores*, de Sônia Giubilei, Tese de Doutorado, Campinas, Unicamp, 1992. Em sua pesquisa, a autora traz importantes subsídios para a questão das relações sociais em situações de aprendizagem, com destaque à população adulta que frequenta cursos supletivos.

como *marketing* pela instituição que os adota, desencadeando uma espécie de “efeito demonstração” (Garcia, 1977). “Modernoso” seria o termo mais adequado, pois, no caso, o termo *moderno* é usado como sinônimo de *novo* (Furter, 1970), significando meras tentativas para tornar mais lúdicos, através de apelos a motivações extrínsecas ao indivíduo, os processos de aprendizagem. Os exemplos muitas vezes beiram ao ridículo, tão fracos os resultados da construção do pensamento, de desenvolvimento da criatividade, de disciplina de estudo.

O avanço tecnológico implica, no entanto, a necessidade de um outro tipo de professor, cujo perfil se aproxime tanto quanto possível ao de um educador com profundos conhecimentos numa determinada área de conhecimento, especialmente no que diz respeito aos métodos mais comumente usados em pesquisas nesta mesma área, dotado de ampla e sólida cultura geral, capaz de contextualizar historicamente os conhecimentos de sua própria área ou disciplina, de formar mentes aguçadas, inquiridoras, comprometidas com seu tempo e com o futuro da comunidade, do país e do planeta que, afinal se descobriu, é esgotável! Os conhecimentos – os conteúdos –, esses podem vir via TV, CD-Rom, vídeo-cassete, etc.

Precisamos de professores que façam a ponte entre este repertório de ofertas e o despertar da consciência da necessidade de aprofundamento daquilo a que os alunos têm acesso, isto é, de professores que motivem seus alunos para leituras – muitas leituras – que desencadeiem discussões vivas sobre aquilo que terá sido ou não compreendido, de modo a possibilitar abertura de um leque cada vez mais amplo de interesses, sem que percam de vista a necessidade de elaboração de sínteses. Em outros termos: professores capazes de problematizar a realidade e de elaborar *projetos de trabalho* – que envolvam tanto atividades físicas, concretas, como intelectuais – que desafiem a inteligência de todos os envolvidos.

Em termos ideais, e paradoxalmente muito simples, eu diria que precisamos de professores capazes de atuar em situações de ensino-aprendizagem de uma forma que pode ser assim sintetizada: *professores e alunos trabalhando lado a lado na busca de soluções para problemas significativos da realidade sociocultural.*

Isto tudo implica privilegiar itens dos currículos que não constam dos atuais programas de licenciatura ou, quando constam, não são levados às últimas conseqüências.

Não é possível que as discussões sobre onde deverão estar locados os professores de Prática de Ensino se restrinjam a duas opções: as Faculdades de Educação ou os “Institutos de Origem” – quando tudo indica ser uma terceira

a mais correta. Os docentes dessas disciplinas deveriam permanecer a maior parte do tempo nas escolas que se abrem para a prática e para os estágios, estudando a população que aí se encontra matriculada e aplicando aquilo que terá sido estudado nas disciplinas anteriormente cursadas, de natureza pedagógica ou não. Investigando e pesquisando novos métodos de aprendizagem, através do desenvolvimento de projetos os mais diversos e que permitam um tratamento interdisciplinar. A possibilidade de temas é enorme, cobrindo da ecologia ao avanço tecnológico e sua influência sobre o comportamento humano, do fenômeno de globalização e suas conseqüências sobre as relações entre as nações aos problemas de saneamento básico e saúde nos países de terceiro e quarto mundos, em se tratando de cursos de 2º grau, ou “Colegial”. Temas mais simples e de menor amplitude estão facilmente disponíveis para o ensino fundamental. Muito difícil? Talvez sim, mas não impossível. Projetos que envolveram alunos de várias séries e temas tratados de modo interdisciplinar foram desenvolvidos durante a década de 60 nos Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo com pleno êxito.⁵

Há várias publicações a respeito, resultantes, inclusive, de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. No entanto, as mesmas não cobrem sequer uma porcentagem mínima daquilo que deveria ter sido – e continua sendo – objeto de atenção por parte dos pesquisadores em Educação. Veja-se, a título de exemplo, o documento “Planos pedagógicos e administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo” (São Paulo, Secretaria da Educação, Serviço de Ensino Vocacional, 1967).

Sim, os tempos são outros. Professores e alunos de escolas públicas atuais não contam com as condições de trabalho e de estudo com que aquela parcela de professores contava há cerca de trinta anos. É triste constatar, no entanto, que neste intervalo de tempo caminhou-se para um distanciamento cada vez

- 5 Os Ginásios Vocacionais, escolas públicas com classes de 5ª a 8ª séries, desenvolveram-se no estado de São Paulo durante a década de 60. Subordinados à Secretaria da Educação, constituíram um sistema de ensino pioneiro, tanto sob o ponto de vista pedagógico como administrativo, oferecendo oportunidade para capacitação e atualização pedagógica de centenas de “professores e diretores secundários”. Localizadas em quatro municípios do interior de São Paulo, na Capital e na Grande São Paulo, as seis escolas tinham seus currículos fundamentados em pesquisas sociodemográficas, ofereciam ensino em tempo integral, eram periodicamente avaliadas pelas “comunidades” onde se situavam e tinham, na prática pedagógica integrada a partir de temas relevantes da realidade sociocultural, algumas de suas características principais. Em 1968, a escola localizada na Capital passou a oferecer, também, curso noturno e curso colegial. A partir do final desse mesmo ano, o sistema passou a ser alvo de perseguições políticas, esvaziando-se progressivamente até seu encerramento definitivo.

maior em relação àquilo que era realizado nestas escolas e não para sua generalização, ou pelo menos para uma aproximação do *modelo* ofertado.

Porém, onde melhor realizar experiências deste tipo senão em colégios de aplicação? Eles soam hoje como algo estranho, e tocar neste assunto constitui verdadeiro tabu. É verdade que os mesmos se tornaram colégios de elite – verdadeiros quistos – no meio de uma profusão de escolas públicas de baixa qualidade. Provavelmente tiveram, mesmo, que desaparecer. No entanto, os colégios de aplicação não precisam ser, obrigatoriamente, quistos elitistas. Mais uma vez, embora correndo o risco de parecer saudosista, lembraria que no caso dos Ginásios Vocacionais, a partir do momento em que se detectou o processo de elitização em um deles – Brooklin, Capital –, adotou-se, como um dos critérios de seleção, o índice de representação do nível sócio-econômico do candidato na distribuição sócio-econômica da população residente na área que atendia a mais de 75% dos alunos já matriculados.⁶ Conseguiu-se “socializar o Brasil a partir daí?” É claro que não, e jamais foi esta a intenção dos gestores do modelo então implantado. Conseguiu-se, no entanto, avançar democraticamente, oferecendo, tanto quanto possível, iguais oportunidades a todos, independentemente de suas origens sócio-econômicas.

O descarte puro e simples dos colégios de aplicação, ou que outro nome se dê às escolas ligadas às Faculdades de Educação onde seus alunos vivam a prática pedagógica do dia-a-dia, poderia ser comparado com o descarte – impossível, felizmente – dos hospitais universitários, sob a argumentação de que ali não se conhece a realidade, na medida em que se trabalha ao lado de professores, com equipamentos, às vezes, de última geração. Levanta-se a hipótese de que esses hospitais, dadas as enormes dimensões atingidas, estariam fugindo de seus objetivos básicos, isto é, a formação universitária. Entretanto, se por um lado há muito a ser melhorado na formação de médicos, por outro é bom lembrar que os alunos de Medicina, a partir do 5º ano, já não estão mais nas salas de aulas e sim nos ambulatórios, postos de atendimento, enfermarias, etc., “discutindo casos às beiras dos leitos”. Isto faz com que as Faculdades de Medicina possam nos dar lições sobre seminários bem-sucedidos e sobre uma for-

6 Esta medida foi tomada a partir do momento em que a relação candidatos-vaga para a 1ª série ginásial (atual 5ª série) alcançou, na escola localizada na Capital, o índice de 1:17, fazendo com que a concorrência se aproximasse das universidades mais disputadas. Levantamento sócio-econômico da área em que a mesma se situava – Brooklin Paulista, São Paulo, Capital – foi efetuado, de modo a fundamentar cientificamente o critério adotado.

mação que, apesar das críticas, tem muito a nos oferecer, em termos pedagógicos.

Didática e Prática de Ensino não são mais momentos e espaços para se ler e discutir textos de Marx, Gramsci ou Weber. Textos desses autores e de tantos outros são muito importantes para a formação de professores, mas já deveriam ter sido vistos anteriormente. O que se espera dos professores destas disciplinas é que proporcionem vivências aos seus alunos, nas quais os resultados de leituras feitas anteriormente adquiram mais ricos significados. Não é mais o momento de se falar sobre Dialética, é hora de viver a Dialética: nas observações do dia-a-dia escolar, na análise de dados que os estudantes coletam junto à população que frequenta as escolas fundamentais e médias. Evita-se, assim, que as avaliações de determinados cursos, feitas por alguns de seus concluintes, se apliquem aos demais: “Aprendi a criticar, mas não aprendi a conhecer o objeto da crítica”.

Precisa-se de professores que saibam trabalhar com textos de jornais diários e, a partir dos mesmos, motivar os alunos para as intrincadas redes da História, para a beleza de descobertas científicas, para perguntas cujas respostas não se tem no momento.⁷ Estaríamos esperando demais de nossos docentes e alunos? Difícil? Talvez. Não deixemos por menos, porém. O fato de os estudantes chegarem praticamente analfabetos ao “Colegial”, depois de terem tido 5700 horas-aula – no mínimo! – no ensino fundamental, deve nos levar a exigir mais neste nível e não a esperarmos tão pouco do segundo.

Vale a pena continuarmos discutindo as licenciaturas? Não. Não vale a pena, considerando-se que as mesmas constituem um modelo falido de formação de professores e que a situação sócio-econômica dos docentes, bem como suas condições de trabalho, foram degradadas a tal ponto que resultaram na rejeição do magistério, como profissão, por considerável parcela da população. Isto não significa, porém, que o tema “Formação de professores para os níveis fundamental e médio” deixe de ser atual e prioritário.

⁷ A título de exemplo: um artigo de Arnaldo Jabor (1995), publicado na *Folha de São Paulo* – “Bigodinhos lutam contra sorrisos de FHC – Políticos típicos de nosso clientelismo secular continuam usando reformas para barganhar favores e vantagens” – é potencialmente mais rico, didaticamente, que todo um volume de História ou de Política. Para explorá-lo junto a alunos do ensino médio (“Colegial”) é preciso, porém, que o professor tenha sólidos conhecimentos nestas disciplinas, de maneira a discutir, ponto por ponto, cada frase do autor, estimulando os alunos a aprofundarem seus conhecimentos a partir das questões que o texto retrata. O artigo pode sugerir a leitura de *Casa grande e senzala* e de uma série de obras literárias em que o coronelismo vem à tona.

Formação de professores para os níveis fundamental e médio – Tema atual

As estatísticas que mostram a necessidade de uma mais extensa e melhor escolaridade no Brasil continuam a nos chegar às mãos. As comparações são estabelecidas, ora com os países emergentes do sudeste da Ásia – Coréia do Sul, Cingapura, por exemplo –, ora com países da própria América Latina. Em todos os casos, nossos baixos índices nos colocam sempre nos últimos lugares. Vejamos alguns exemplos: enquanto a escolaridade média do trabalhador coreano, japonês e americano oscila entre 10 e 12 anos, a do trabalhador brasileiro é de apenas 3,5 anos; enquanto 20,7% de nossa população é analfabeta, os índices de analfabetismo no México e na Argentina são de 12,7% e 4,7%, respectivamente, no Canadá e Estados Unidos, 3,0%, na Coréia do Sul, 3,7% e na Alemanha e Japão, zero; 14,9% dos brasileiros economicamente ativos não têm instrução ou atingiram, no máximo, a 3ª série, e 33% chegaram a 7ª série; aproximadamente metade da população economicamente ativa nas regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre tem, no máximo, a 7ª série do 1º grau (IBGE, 1995).

Nos anos 70 e início dos 80 – não sem motivos justos, se considerarmos o contexto histórico da época –, conceitos como “formação eficiente”, “educação como investimento”, “valorização do mérito pessoal”, assustavam-nos, sendo objeto de chacotas, enquanto o conceito da escola como simples reprodutora do sistema capitalista e mesmo a idéia de “desescolarização” eram aceitos acriticamente. Hoje, tudo indica que, se não resolvermos nosso déficit educacional, não haverá saída para o Brasil em termos econômicos, com todas as consequências sociais que isto possa acarretar. A prioridade da Educação volta a ganhar terreno na imprensa não somente diante do descalabro sócio-econômico e cultural a que o país chegou – de cujo cenário a tremenda desigualdade na distribuição de rendas é o sinal mais evidente –, como também frente às necessidades de trabalhadores melhor qualificados para o atual estágio da produção econômica. Se isto, por um lado, tende a forçar a busca de saídas para a questão da formação de professores, por outro lado, levanta uma série de questões. Como atender às necessidades educacionais sem aceitarmos – mais uma vez acriticamente – propostas resultantes da onda de neo-liberalismo que nos acena com valores que sempre rejeitamos? Como conciliar as necessidades prementes de uma educação de boa qualidade – que implica necessariamente formar professores de alto nível – e as aspirações pela democratização de oportunidades a

todos, independentemente de suas origens sócio-econômicas? Como formar o *professor necessário*, se não há perspectivas, a curto e a médio prazos, capazes de conduzir nossos mais promissores estudantes a optarem pelo magistério?

Se não temos respostas prontas para estas questões, duas expectativas devem ser postas de lado: a possibilidade de qualquer mudança sem alteração da situação sócio-econômica do magistério e a possibilidade de qualquer melhoria da qualidade, segundo o modelo atual das licenciaturas.

A busca de respostas para essas questões deve ser empreendida pelos professores – como grupo organizado – e pela “parte mais sensível da população” através da atuação, concomitante, em duas frentes: luta por melhores salários e por melhores condições de trabalho; luta por uma revisão completa sobre aquilo que se entende por educação e ensino neste final de século. Esta segunda frente me parece mais difícil de ser levada a efeito, na medida em que implica aceitar que os resultados do ensino, tais como no momento se apresentam, são praticamente nulos ou, no mínimo, irrelevantes. Esta condição – *aceitação do fato pelos professores, em geral* –, além de se constituir como base para as mudanças necessárias, é, sem dúvida, mais difícil de ser atingida que as próprias mudanças. Continuar *pesquisando* sobre a formação do professor, a fim de que se possa dispor de alternativas para implantá-las, no momento em que as condições se tornarem possíveis – provavelmente na próxima geração –, e ao mesmo tempo negar radicalmente a manutenção da atual situação – fato que implica não somente conhecimento intelectual sobre a mesma, mas essencialmente sensibilidade e envolvimento direto com “aquilo que acontece logo ali em baixo” – constituem as tarefas básicas dos docentes-pesquisadores que atuam especificamente no ensino universitário. Esforços neste sentido vêm sendo realizados em algumas instituições. Destacaria, a título de exemplo, o projeto elaborado na PUC-Campinas – “Subsídios para a definição de diretrizes para uma política de licenciatura na Puccamp” (Puccamp, 1994).

Evidentemente, a atenção voltada especialmente ao Brasil não dispensa esta categoria profissional de uma forte disponibilidade para aberturas em relação àquilo que se passa em outros países. O modelo atual de formação de professores está esgotado também em países do Primeiro Mundo. Não é por acaso que numa das principais universidades da Alemanha – Münster – o maior índice de evasão se verifica exatamente nos cursos que correspondem às nossas licenciaturas.

Se esta *rede* – de atenções, de objetivos e de atuações – não for tecida conjunta e integradamente, isto é, operando num mesmo momento sobre todas as partes, resta-nos, infelizmente, aguardar o agravamento do processo de barbárie no qual já estamos inseridos.

Referências bibliográficas

- Balzan, N. C. e Paoli, N. J. (1988). Licenciaturas – o discurso e a realidade. *Ciência e Cultura. Simpósios – A Licenciatura em Questão*, 40 (2):147-151.
- Carvalho, M. J. V. (1981). *O professor estadual – um valor ameaçado*. São Paulo, PUC-SP. (Dissertação de mestrado.)
- Folha de São Paulo (1995). “Fovest 96”. Especial A-1, p.1, 23/10.
- Furter, P. (1970). *Educação e reflexão*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes. (Educação e tempo presente nº 1.)
- Garcia, P. B. (1977). *Educação: modernização ou dependência?* Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1995). *Pesquisa mensal de emprego*. Folha de São Paulo, 29/10, pp. 1-16.
- Nadai, E. (1991). *Educação como apostolado: história e reminiscências (1930-1970)*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP. (Tese de livre-docência.)
- Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1994). *Subsídios para a definição de diretrizes para uma política de licenciatura na Puccamp*.
- Silva Junior, C. da (1990). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez. (Educação Contemporânea.)

Newton Cesar Balzan

Professor Titular da PUC-Campinas
Professor Convidado da Unicamp