COMENTÁRIOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SÃO PAULO

(1992)

José Mário Pires AZANHA¹

Nota prévia

Em trabalho, publicado há dez anos, Beatriz Fetizon dizia que "embora de nível superior, a formação de professores secundários constituiu desde o início, fora e dentro da Universidade, uma formação de segunda categoria, face aos demais cursos superiores".² Nesse texto, a autora referia-se à hesitante absorção pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP do antigo Instituto de Educação estadual e também às vicissitudes curriculares da licenciatura nesse quadro.

Naquele momento, em 1934, nada havia no plano inicial (da antiga FFCL), que revelasse preocupação com a formação dos antigos professores secundários e, até 1938, esse assunto era uma questão externa à Universidade.³ Quando esse assunto passou a ser um problema da Universidade foi por força de uma imposição do

¹ Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

² FETIZON, Beatriz A. de Moura, Educar Professores?, Estudos e Documentos, v.24, FEUSP, 1984. p.164.

^{3 &}quot;Precisamos distinguir, nos primórdios da história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dois períodos fundamentais: a) os primeiros tempos, logo após a sua fundação, em que se procurou realizar, de forma pura, o modelo paulista e se constituir uma escola sem qualquer compromisso de ordem profissional, prática ou técnica; b) a fase que se inaugura com a incorporação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do Instituto de Educação, até então independente, e que passa a constituir a Secção de Educação (quarta secção) da Faculdade."ANTUNHA, H. C. Universidade de São Paulo (Fundação e Reforma), Estudos e Documentos, v.10, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974, p.97.

Governo do Estado, que incorporou o então Instituto da Educação à FFCL. Talvez como decorrência dessa imposição , que contrariava o plano original de criação da Faculdade de Filosofia com uma instituição de altos estudos desinteressados, a formação do professor secundário permaneceu como assunto periférico e de segunda ordem ao longo da história da USP. A própria criação da Faculdade de Educação, em 1970, se de um lado, consolidou os estudos educacionais e a formação do magistério em uma instituição autônoma, de outro, contribuiu também para agravar o isolamento da licenciatura no âmbito da USP. Apenas, recentemente, alguns institutos especializados vêm reivindicando uma participação mais direta na formação do licenciado.⁴

Nessas condições, permanece em aberto na USP, a questão de onde e de como formar o professor e outros especialistas em educação. Contudo, hoje, a questão é mais grave ainda porque, não resolvida na maior Universidade do país, ela contaminou toda a expansão dos cursos de formação do licenciado nas novas universidades e escolas isoladas que surgiram, tanto as públicas como as particulares. Discorrendo sobre o mesmo assunto, em 1992, o ex-reitor da UNICAMP, Carlos Vogt, escreveu que "um dos problemas estruturais que os programas de graduação devem tratar com urgência reside nos Cursos de Licenciatura. Na prática, as chamadas disciplinas pedagógicas, apesar dos esforços da Faculdade de Educação e de algumas outras unidades, não têm tido, no processo de formação do aluno, a necessária relação conectiva com as disciplinas de formação básica, de um lado, e com as profissionalizantes, de outro".5

No entanto, dentre os inúmeros problemas de educação brasileira que precisam ser resolvidos nenhum sobreleva o da formação de professores. E a razão disso é muito simples: a questão da qualidade do ensino não será adequadamente enfrentada sem que preliminarmente se enfrente a questão da formação do professor. Essas afirmações parecem muito triviais, e talvez o sejam, se não forem convenientemente qualificadas. É o que pretendemos fazer nos pontos desenvolvidos em seguida.

Neste breve trabalho, não pretendemos adentrar a questão da formação do licenciado na sua reconhecida complexidade. O que nos interessa é apenas fazer referência a alguns dos prováveis efeitos do estado confuso da questão a partir do

⁴ Retomo nessa passagem idéias desenvolvidas no artigo "Uma Proposta para Licenciatura na USP", publicado em 1991, pela Pró-Reitoria de Graduação da USP, numa reunião de trabalhos apresentados por vários autores no Fórum sobre a licenciatura na USP.

⁵ VOGT, C. "Elementos para um diagnóstico da Graduação da UNICAMP". In: Dias Sobrinho, J. (Org.) – Avaliação Institucional da UNICAMP, 1994, p.80.

desempenho de licenciados num importante concurso para recrutamento de professores realizado em São Paulo, em 1993.

Comentários

1. As justas e inadiáveis reivindicações salariais do magistério tem obscurecido a importância relativa de alguns fatores nas discussões sobre qualidade do ensino. Nessas discussões, a remuneração do professor tem surgido como o fator causal do problema. Parece até que, se a questão salarial fosse adequadamente resolvida, haveria mecanicamente a elevação da qualidade do ensino. Pode-se até aceitar que, como estratégia de mobilização, a tese seja interessante, mas é preciso também admitir que essa visão mecanicista do problema tem conseqüências indesejáveis, em primeiro lugar, porque ela é simplista e, em segundo, porque obscurece o cruciante problema da formação do magistério.

O relacionamento direto e causal entre baixa remuneração do magistério e má qualidade do ensino é, também, provavelmente falsa. É claro que um professorado aviltado na sua situação salarial e por isso mesmo desmotivado e ressentido não favorece a melhoria do ensino, mas não temos pesquisas que permitam estabelecer uma relação de causa e efeito entre essas duas variáveis. Além disso, essa tese, nas suas repercussões tem favorecido o descompromisso do professor com seu próprio trabalho. A tal ponto isso tem acontecido que a qualidade do ensino, muitas vezes, é vista como uma questão externa à sala de aula e independente do trabalho docente. Contudo, é evidente que essa independência não existe. Embora a qualidade do ensino deva também ser examinada em um contexto mais amplo do que o da sala de aula, se nesta houver um professor mal formado, qualquer que seja o nível de sua remuneração, haverá um ensino de baixa qualidade.

2. A triste realidade é que o professor da escola pública paulista de 1º e 2º graus, em sua grande maioria, é atualmente mal formado. Infelizmente, essa afirmação não é mero lance retórico. No último concurso estadual para professores de nível III, para um contigente de 139.312 inscritos, 94.281 compareceram às provas e apenas 8.142 foram aprovados, isto é, mais ou menos 8%. É claro que as entidades de classe e os próprios reprovados poderiam tentar desqualificar esses resultados por uma crítica das provas. No entanto, ainda que se possam apontar alguns defeitos específicos em uma ou outra questão, no seu conjunto, as provas não foram difíceis e a forma de distribuição de freqüências das notas em cada disciplina corresponde à forma esperada para esse tipo de dados.

Se confrontarmos esses resultados com um outro concurso feito, em 1949,6 para a mesma categoria de professores, a comparação indica uma grande queda de nível do pessoal docente. No concurso de 1949, houve 2.249 inscritos, 1.570 candidatos fizeram todas as provas e 1.056 foram aprovados, isto é, mais ou menos 67%.

Note-se ainda que, no concurso de 1949, cerca de 50% dos candidatos não eram licenciados, mas professores normalistas e outros profissionais sem formação específica para o magistério secundário. Quaisquer que sejam as restrições que se possam fazer à comparação entre os resultados dos dois concursos, tão distanciados no tempo, não é possível deixar de reconhecer que a diferença gritante das porcentagens de aprovação sugere que houve, nesses quarenta anos, uma sensível queda de desempenho dos candidatos ao magistério em face das expectativas da Administração do Ensino.

3. Admitida essa queda no desempenho do magistério em concursos públicos, cabe a elaboração de conjecturas como tentativa de explicação da ocorrência. É o que tentaremos em seguida. Dos 139.312 inscritos ao concurso de 1993, 39.450 não compareceram às provas. É razoável imaginar que essa desistência possa ser explicada por um desinteresse pela profissão de professor, fruto da baixa remuneração do trabalho docente. Contudo, para aqueles que concluíram as provas do concurso, é razoável admitir a existência de um interesse pela profissão, apesar da baixa remuneração. Mas, não obstante o interesse que os levou até o término do concurso, dos 94.281 candidatos, 86.139 foram reprovados, sem que as provas tivessem características de excessivo rigor. Não há, pois como afastar a hipótese de uma má formação desses professores.

Levando em conta que a maioria desses professores já trabalha na rede de escolas e vai continuar trabalhando, o quadro sugere uma estreita relação entre a má formação do professorado e a atual má qualidade do ensino. Seria simplista imaginar que a modificação desse quadro pudesse ser obtida apenas por uma elevação dos padrões salariais vigentes. Como já dissemos, essa elevação é necessária, justa e inadiável, mas não convém que ela obscureça e dissimule o grave problema da formação do professorado.

⁶ O concurso de 1949 foi, nas palavras do Prof. J. Querino Ribeiro, um "acontecimento de invulgar importância na história do ensino paulista, não só pelo número de vagas e de inscritos como, também, pelos movimentos de classe e, mesmo, políticos que provocaram". Realizado por força de determinação da Constituição Estadual, recém-aprovada, abrangeu a totalidade dos professores do então ensino secundário e normal estadual. Cf. – Querino Ribeiro, J., Camargo Pereira, J. S. e Brejon, M. – Concurso de Ingresso no Magistério Secundário e Normal, Boletim 206, n.2, FFCL da USP, São Paulo, 1955.

- 4. Aliás, a Administração Estadual do Ensino, em São Paulo, tem-se mostrado sensível ao problema das deficiências dessa formação. Haja visto que, em 1993, apenas a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) investiu mais de 1.680.000 dólares em cursos de aperfeiçoamento que abrangeram aproximadamente 84.000 docentes e coordenadores pedagógicos. No entanto, o êxito dessa iniciativa, em termos de efeitos duradouros, é uma incógnita porque nem mesmo se conhece o nível das deficiências de formação do pessoal cujo aperfeiçoamento se pretende. Nessas condições, a ação da Adminstração Estadual de Ensino é extremamente difícil e de êxito duvidoso, não obstante os vultosos investimentos.⁷ Seria necessária dentre outras providências, uma atuação sistemática e enérgica nas próprias matrizes geradoras da má formação do magistério, com o objetivo de estancar o fluxo de maus profissionais. Contudo, a FDE e a própria Secretária Estadual de Educação são legalmente impotentes para essa atuação.
- 5. Neste ponto, convém retornar ao concurso de 1949 para um breve comentário. Nesse concurso, dos 575 licenciados que foram aprovados 281 eram licenciados da USP (única Universidade Estadual de então) e 294 eram licenciados de outras escolas, todas particulares. Vê-se, pois, que o desempenho de egressos da USP e o desempenho das escolas particulares existentes eram praticamente iguais.

Não temos ainda informações sobre a origem dos candidatos do concurso de 1993, isto é, não sabemos quantos são provenientes das universidades públicas e quantos da escola particular. Mas, não é difícil fazer uma conjectura sobre a origem dos candidatos: basta atentar para o fato de que dos 609 cursos de licenciatura plena existentes em São Paulo, em 1992, 490 eram mantidos por entidades particulares e apenas 72 por universidades estaduais, 6 por universidade federal e 41 por Municípios (aliás, estes últimos, para o raciocínio que estamos fazendo, deveriam ser somados aos cursos particulares). Em resumo, para 78 cursos públicos de licenciatura temos 531 cursos particulares ou equivalentes. A conclusão permitida pelos dados é quase óbvia: o fluxo de professores mal formados é de forma expressiva proveniente de escolas particulares e municipais e não de universidades estaduais. Daí, falarmos na impotência da Administração Estadual do Ensino numa atuação sobre as matrizes geradoras dos professores mal formados.

6. Com relação a esse ponto, a situação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) é singular e lhe abre possibilidades de atuação tanto com relação

⁷ Além dos gastos já referidos, a FDE ainda despendeu, em 1993, cerca de 2.000.000 de dólares com aperfeiçoamento de Professores I e Diretores. Há ainda que registrar que, com publicações destinadas a professores, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) investiu cerca de CR\$ 61.000.000,00 nesse mesmo ano.

às escolas superiores municipais quanto com relação às escolas superiores particulares.

a) Com relação às escolas superiores municipais, a relação delas com o CEE é de subordinação legal para efeitos de autorização de instalação e funcionamento como também de fiscalização. Mas, durante 30 anos, essas escolas surgiram ao sabor de circunstâncias políticas e embora o CEE tenha sido sempre restritivo com relação à sua expansão, nunca houve, nesses anos, a aprovação de diretrizes gerais sobre o desenvolvimento desse setor do ensino superior em São Paulo.

Hoje o ensino superior municipal no Estado abrange um conjunto de 119 cursos, com cerca de 30.000 matrículas, distribuídas por 41 escolas, em 29 municípios, e a tendência e de forte expansão.

Preocupado com essa situação, no ano passado, o CEE aprovou a Indicação nº 1/93 que fixou diretrizes com relação ao assunto. A primeira é a de "desestímulo sistemático das intenções das municipalidades na assunção de novas responsabilidades no ensino superior, enquanto a demanda nos níveis anteriores do ensino público não 'estiver plena e satisfatoriamente atendida do ponto de vista qualitativo e quantitativo'." A segunda diretriz é de incentivo e orientação técnica àqueles cursos que reunam condições de melhoria. Nesses casos, convém que haja uma mobilização de esforços do CEE, da Adminstração Estadual do Ensino e das universidades estaduais para aperfeiçoamento das escolas municipais porque elas, além de representarem uma alternativa de expansão do ensino público superior respondiam, em 1992, por 15% do professorado em atuação na rede estadual de ensino de 1º e 2º graus. Somente esse dado já justificaria um esforço conjunto para sua melhoria.

b) Com relação às escolas superiores particulares, a situação é mais grave porque "nas duas últimas décadas, uma legislação federal, convenientemente interpretada de modo permissivo, aliada a uma quase absoluta inexistência de fiscalização dos próprios órgãos federais, permitiu um crescimento anômalo do ensino superior privado" (Indicação CEE nº 2/92). Esse crescimento, que não abrange apenas os cursos de licenciatura, tem sido denunciado algumas vezes pelas corporações profissionais, como é o caso de advogados e de médicos, mas não é o das corporações correspondentes do magistério.

O CEE, num esforço para alterar esse quadro, aprovou a Deliberação CEE nº 4/92 que chamou ao órgão a responsabilidade de autorização de todos os cursos superiores no Estado, incluindo os particulares. A medida tem pleno fundamento na Constituição Estadual e é essencial para que se estabeleça um mínimo de racionalidade na organização e no desenvolvimento de um sistema de ensino

superior no Estado. A iniciativa do CEE, que é juridicamente contestada por alguns, provocou pronta e violenta reação do Conselho Federal de Educação, por meio de um parecer (nº 149/93) que, embora aprovado há mais de um ano, ainda não foi homologado pelo Ministro da Educação e do Desporto, sensível a argumentação dos Conselhos de São Paulo e de outros Estados no sentido de que a centralização de autorização de cursos superiores no Conselho Federal de Educação choca-se com o preceito constitucional federativo de autonomia dos Estados na organização de seus sistemas de ensino. Para que se avalie a insensatez dessa centralização, é suficiente observar que os Conselhos Estaduais nem mesmo são ouvidos pelo Conselho Federal de Educação nas suas autorizações de novos cursos, de novas faculdades e de novas universidades. Nessas condições, a organização e o planejamento do ensino superior nos Estados são praticamente inviáveis.

Notas finais

1. É possível que destes breves comentários – até mesmo por sua brevidade – conclua-se que, no nosso entendimento, a formação de professores seja excelente nas universidades estaduais e sempre ruim nas escolas particulares. Essa conclusão seria, porém, errônea. Não temos essa visão simplista do assunto. Aliás, no texto da Indicação CEE nº 2/92, tivemos oportunidade de esclarecer que o "crescimento anômalo" do número de escolas particulares nos últimos anos compromete mais aquelas iniciativas particulares que têm, de longa data, "tradições de qualidade".8

Além disso, como já vimos, pelo menos em duas das três universidades estaduais, a questão da formação do licenciado é uma questão em aberto. A experiência de quase sessenta anos da USP na formação de professores, ainda hoje, é apenas um rico repositório de informações e de idéias, mas não de um "modelo" exportável para outras escolas públicas ou particulares. Na UNICAMP, a situação também não é muito diferente do que ocorre na USP, conforme se pode conferir no trabalho citado na nota 4.

Nessas condições, não se pode de maneira simplista contrapor, no caso da formação de professores, a escola pública à escola particular. O importante é, em primeira instância, definir o grave problema existente com relação ao assunto e

⁸ Aliás sobre o assunto, a Indicação CEE nº 2/92 foi muito clara ao afirmar: "Também a própria iniciativa privada responsável por empreendimentos educacionais sérios tem sido confundida, no quadro das normas e interpretações vigentes, com aventuras comerciais (...) pouco comprometidas com a qualidade da educação".

denunciar os fatores concorrentes para essa situação, para em seguida tentar removê-los.

2. Com relação às iniciativas da Administração Estadual do Ensino para atenuar a má formação dos professores em exercício, convém uma breve análise. Essas iniciativas têm consistido, principalmente, no oferecimento amplo de cursos de aperfeiçoamento e em estímulos para que eles sejam freqüentados

É um lugar comum a afirmação de que é necessário investimento continuado no aperfeiçoamento do pessoal em exercício, qualquer que seja a área profissional. Em São Paulo, e também em outros Estados, na área de educação, tem se procurado satisfazer a essa necessidade pelo oferecimento sistemático de palestras e cursos sobre novas tecnologias de ensino e sobre outros aspectos da questão educacional.

É claro que essas iniciativas são interessantes porque traduzem uma preocupação com o aperfeiçoamento do magistério e com a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, há pontos que merecem alguns reparos. Tentaremos fazer esses reparos pela proposição de algumas perguntas. Será que o aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve ser feito pela frequência a cursos? Na verdade, a resposta a essa questão exige uma qualificação prévia. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, a resposta mais adequada será, provavelmente, não. Por algumas razões. A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas. Como melhorar práticas que são desconhecidas? É claro que, em alguns casos, o longo tirocínio do especialista que ministra o curso, poderá permitir suprir precariamente um inexistente conhecimento sistemático. Mas, uma política de aperfeiçoamento de pessoal não pode depender de tais eventualidades.

Além disso, há ainda um problema mais complicado que pode ser expresso na seguinte indagação: as práticas de ensino são melhoráveis em condições abstratas? ou perguntando de outra maneira, mais geral: a melhoria de qualquer prática (inclusive da docente) é fruto da aquisição de um "saber que", isto é, de um saber proposicional? No fundo, essas questões dirigem nossa atenção para o problema essencial da didática: até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado? É claro que há, hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino-aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente, porque ensinar com êxito é diferente de ter posse de um saber

proposicional, é um saber fazer, é uma habilidade. Do mesmo modo que escrever bem, argumentar bem, não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica.

Isto posto, a conclusão, quase inevitável, é que a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática, no momento em que ela ocorre, e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes. Essa conclusão nos conduz à última nota.

3. Os esforços para melhoria da qualidade do ensino têm se concentrado, como vimos, no aperfeiçoamento do pessoal docente. Além dos reparos já feitos na nota 2, há outros que, se aceitos, poderiam representar uma reorientação completa sobre o assunto. Uma das "idéias feitas" subjacentes às políticas de aperfeiçoamento do pessoal docente é a de que a sua formação deve ser continuada após os anos acadêmicos. Espera-se com isso corrigir eventuais falhas na formação regular e atualizar o professor com relação aos avanços de novas tecnologias. Essa linha de atuação parece muito clara e razoável. Contudo, cremos que dissimula alguns equívocos. Mesmo sem duvidar que o professor, cliente habitual desses cursos de aperfeiçoamento, seja efetivamente aperfeiçoado, não há garantia nenhuma de que esse progresso pessoal seja variável relevante para a melhoria do ensino na situação concreta de uma dada escola. Na verdade, a escola é uma unidade de uma outra ordem, é uma instituição. A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino.

A própria mobilidade do professor, tão maior quanto piores forem as escolas, torna a eficiência de seu ensino um elemento aleatório. Em algumas escolas ele poderá ser um bom professor, em outras, não.

Resumindo. A entidade a ser objeto de atuação em uma política de melhoria do ensino é a escola. Nem se alegue que uma política de aperfeiçoamento que alcançasse todos os docentes teria êxito na melhoria da qualidade do ensino. Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma sub-cultura escolar própria à medida que passa o tempo e que se consolidam as relações com a comunidade.

A própria idéia de autonomia da escola, com estímulos ao desenvolvimento de um projeto pedagógico específico, pressupõe que a entidade a ser melhorada é a escola e não o professor. Este deve merecer atenção enquanto participante de um projeto escolar. Fora disso, o aperfeiçoamento individual do professor é uma questão pessoal, para a solução da qual a Adminsitração do Ensino pode e deve criar condições facilitadoras, mas não transformá-lo num problema público. O problema público está na escola.

OBS.: Os dados do Concurso de 1993 foram extraídos de "Concurso de Ingresso P-III, desempenho de candidatos", Relatório da PRODESP, São Paulo, 1994.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Organizadores

Raquel Volpato Serbino Ricardo Ribeiro Raquel Lazzari Leite Barbosa Raimunda Abou Gebran

