# *O ensino superior e sua articulação com os ensinos fundamental e médio**

**José Mário Pires Azanha**

Este tema provoca, acima de tudo, uma reação de cansaço. Todos já ouvimos repetidas vezes considerações sobre a completa desarticulação entre o ensino superior e os ensinos fundamental e médio. E também já ouvimos falar de como essa desarticulação constitui um dos segmentos do círculo vicioso que é a questão da qualidade do ensino público. Nessas condições, não faz sentido que venhamos, mais uma vez, repetir considerações cediças sobre o assunto em pauta. Pretendemos apenas, de maneira breve, situar, para efeito de discussão, alguns pontos inevitáveis no exame do tema. A ordem de sua exposição é mais ou menos a da maior generalidade para a menor. Entenderemos aqui que a questão da articulação do ensino superior com os ensinos de 1º e 2º graus refere-se, principalmente, ao fato de que cabe ao ensino superior, dentre outras funções, formar professores. É claro que o assunto poderia ser examinado por muitos outros aspectos (com

.....

* Texto apresentado em Reunião Plenária do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 14 de dezembro de 1988.

relação ao vestibular, por exemplo), mas ao privilegiar o problema de professores temos a convicção de que sobre ele repercutem quase todos os efeitos da desarticulação vigente.

Cremos que os pontos 1 e 2, abaixo aflorados, num exame mais amplo e sistemático, poderão estabelecer coordenadas para uma discussão interessante e radical dos currículos de formação de professores pelo ensino superior. Mas seria uma ilusão imaginar que a raiz dos problemas de articulação do ensino superior com os ensinos de 1º e 2º graus situa-se essencialmente num plano pedagógico. A questão é, sobretudo, de política educacional, e nessa perspectiva desenvolveremos os pontos 3 e 4 deste breve trabalho.

1. A idéia de que é possível elaborar uma arte de ensinar ou até mesmo um método foi transposta para a educação por Comênio, inspirado na obra baconiana.

Assim como, para Bacon, fazer ciência era essencialmente fruto de aplicação de um método, para Comênio ensinar era resultado da observância de uma metodologia. Ainda sob a inspiração de Bacon, Comênio também imaginou que esse método poderia ser "a arte universal de ensinar tudo a todos". Desde então nunca mais se abandonou a idéia de que seria possível elaborar um campo autônomo de conhecimentos e prescrições – didática ou pedagogia – capaz de habilitar pessoas a ensinar com êxito. Se essa idéia for falsa, na sua generalidade ou em alguns casos especiais, toda a questão da formação do professor precisa ser reexaminada. E, na verdade, sabe-se hoje que ensinar é uma das atividades para as quais não é possível estabelecer regras garantidoras do êxito, isto é, regras tais que, quando exaustivamente aplicadas, assegurem a aprendizagem. A suposição de que "toda prática bem-

sucedida é precedida por uma teoria" não é uma verdade *a priori* e por isso não é independente da experiência. Só essa discutibilidade do assunto seria suficiente para recomendar prudência com relação ao realce dado às disciplinas pedagógicas na formação do professor. E a situação fica ainda mais grave quando sabemos que essas disciplinas pedagógicas são vistas comumente sob um prisma eminentemente didático, isto é, tecnológico. Tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante preparar o professor a partir da discussão de questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos. Aqui, ainda é importante assinalar que a visão tecnológica da formação do professor tem extravasado o âmbito do ensino superior e contaminado toda a política de aperfeiçoamento do magistério executada pelos órgãos públicos de administração do ensino, como se apenas nesse aspecto o professor devesse ser atualizado.

2. Um outro ponto estreitamente ligado ao anterior diz respeito a quem deveria caber a responsabilidade maior na formação do professor. Aos institutos especializados que ministram o ensino de conteúdos específicos ou a faculdades ou departamentos de educação? Esta questão representa de certo modo uma superação do sonho de Comênio, porque significa pelo menos uma dúvida a respeito da responsabilidade de uma "arte geral de ensinar tudo a todos". Kourganoff, no seu livro *A Face Oculta da Universidade*, disse que "saber fazer-se compreender é um problema de *competência em uma dada disciplina*, antes de ser um problema de comunicação num mero sentido psicológico". Por isso, continua ele, "a pedagogia aprende-se,

porém não *in abstracto*. Nisto está toda a diferença. A pedagogia aprende-se, sobretudo, pela experiência de ensino de uma disciplina determinada...".

A adesão a essa idéia obrigaria a uma revisão daquele realce das disciplinas pedagógicas na formação do professor. Agora, contudo, por outras razões que são, no fundo, de natureza epistemológica. A suposição subjacente à posição de Kougarnoff é a de que a elaboração de diferentes saberes tem peculiaridades metodológicas e epistemológicas que poderiam passar despercebidas a uma pedagogia ou didática geral. Na linha desse raciocínio, alguns anos atrás, o prof. Nélio Parra apresentou, num seminário, dúvidas a respeito da conveniência de a formação do professor, na USP, ser dividida entre o instituto de origem do estudante e uma faculdade de educação ou, preferivelmente, se deveria ficar com a primeira instituição.

Porém, a idéia de que a produção do conhecimento em cada diferente área do saber tem características próprias não permite, sem mais, a passagem para a idéia de que é o especialista em cada área que está "naturalmente" habilitado para orientar futuros professores sobre como ensinar nessas mesmas áreas. Esta passagem ocultaria um erro, cometido dentre outros por Dewey, e que consiste em supor que o melhor método de ensino é o próprio método pelo qual a ciência se faz porque o processo de aprendizagem (e, conseqüentemente, o de ensino) coincide sempre nas suas fases com aquelas próprias do método científico. Além desse paralelismo discutível, há ainda nessa posição a discutível pressuposição de que há um conjunto de procedimentos que possa inequivocamente ser identificado como "método científico".

3. Todos sabemos que, em termos quantitativos, as universidades públicas e as poucas universidades particulares de nível contribuem escassamente para a formação dos professores de 1º e 2º graus. A grande massa desses profissionais é preparada em currículos mínimos de escolas de nível superior de qualidade mínima. Mas, como o grande empregador com relação ao magistério de 1º e 2º graus é o poder público, é este que acaba sendo vítima desses professores mínimos. Este é o ponto crucial do problema. Por isso, pouco adiantará que as universidades, públicas ou privadas, de algum valor, consigam soluções interessantes para o encaminhamento do processo de formação de professores se não houver providências complementares de duas ordens:

1ª – Supressão legal da infeliz instituição dos currículos mínimos de formação profissional. Talvez, até, a motivação da idéia tenha sido acauteladora de abusos, mas a prática já revelou suficientemente que o mínimo se transformou em máximo. As escolas superiores de preparação de professores deveriam ajustar-se aos padrões exigidos pelas universidades públicas em cujas áreas de jurisdição geográfica estivessem situadas.

2ª – Instituição de exame de Estado para o credenciamento profissional do magistério.

A desvinculação do processo de credenciamento profissional da qualificação universitária poderia até mesmo contribuir para eliminar a médio e longo prazo o – até agora insolúvel – problema da supervisão e inspeção das escolas superiores isoladas. Não é possível que nos atenhamos a um formalismo legal e equiparemos, para efeitos profissionais, o estudo acadêmico sé-

rio e a titulação fraudulenta feita com preocupações exclusivamente comerciais.

4. Neste último ponto, desejamos fazer outra breve referência a uma contribuição possível do ensino superior para promover uma maior articulação com os ensinos de 1º e 2º graus, mas que diz respeito antes à área de extensão de serviços à comunidade do que propriamente à questão da formação de professores.

A escola brasileira – tanto a de 1º como a de 2º grau – encontra-se hoje numa situação de perplexidade e desalento com relação ao seu próprio significado. Nesse quadro, a transformação da situação dependerá basicamente de um esforço de cada escola para discutir as suas dificuldades específicas e, a partir daí, organizar o seu próprio projeto educativo. Tudo o mais é acessório e até mesmo irrelevante. Cada escola – na sua história institucional – acaba assumindo uma fisionomia particular e diferenciada, embora compartilhe, evidentemente, de problemas gerais de toda a rede, mas a solução desses problemas comuns escapa, quase sempre, à iniciativa de cada instituição escolar e depende de providências da administração de todo o sistema de ensino. No entanto, presumimos que o principal para uma transformação que conduza à melhoria do ensino depende do auto-esforço de cada escola. Nesta tarefa de elaborar o seu próprio projeto pedagógico a partir da detecção de suas dificuldades específicas é que ganha relevo uma ação do ensino superior no sentido de prestar apoio técnico às escolas. Do ponto de vista de uma articulação do ensino superior com as escolas de 1º e 2º graus, há nessa prestação de apoio técnico um amplo espaço para a obtenção de benefícios mútuos para todos os níveis de ensino.

*J. M.-P. Azanha* Martins Fontes São Paulo 1995
*EDUCAÇÃO: TEMAS POLÊMICOS*