

A estrutura universitária e a formação de professores*

Mirian Jorge Warde**

1. Introdução

Quero dizer, preliminarmente, de que lugar estou falando, de que ponto de vista e em que condições foi produzido o documento que em seguida vou discutir.

Em meados da década de oitenta participei mais intensamente das discussões em torno dos cursos de licenciatura e de pedagogia. Havia um movimento em âmbito nacional, unindo pessoas, das áreas de conteúdo das licenciaturas e dos cursos de pedagogia, dispostas a pensar na reformulação desses processos formativos que atingem tanto docentes para escolas de primeiro e segundo graus, quanto pedagogos que se destinam ao magistério ou às atividades técnico-administrativas da escola. Minha participação encerrou-se quando não acreditei mais na possibilidade de discutir a formação do magistério e dos pedagogos somente com aqueles diretamente envolvidos nestas tarefas. Boa parte dos que se dedicavam a isto não tinham, em verdade, poder decisório mais amplo; boa parte não tinha vínculo efetivo com a rede de ensino a qual se destinavam os licenciados e pedagogos. Em regra, havia pouco

* Conferência pronunciada em setembro de 1993, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Texto revisto pela autora.

** A Professora Dra. Mirian Jorge Warde é professora e coordenadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

espaço de articulação e discussão no âmbito das universidades que eram, muitas vezes, marcadas por vícios corporativos. Este conjunto de fatores refletiu-se muito nesse processo, o que conduziu a um rápido esgotamento das discussões, trazendo poucos frutos. Em meados da década de oitenta essa discussão arrefeceu e, recentemente, tornou a aparecer. Voltei a me interessar por esta temática numa dimensão que me parece mais interessante, que é a de discutir o lugar da área de educação na universidade como um todo e nas suas vinculações com os outros graus de ensino. Neste momento, passei a entender que a temática e seus problemas são de tal importância que se deve entendê-los como questão de Estado. Não é uma questão pequena, não é “intra-corpos”; ela exige que nos ponhamos diante dela como se estivessemos- e estamos de fato-diante de uma questão de Estado.

Na maioria dos países a reflexão em torno da formação dos professores, de sua reciclagem, de como se organiza seu mercado de trabalho, de como se articulam as instâncias formadores de professores com a rede básica de ensino é pertinente ao Estado. Não são discussões “intra-corpos”, nem são escolhidas arbitrariamente pelas instituições. Repito, é uma questão de Estado. Com isto quero dizer que é uma das questões mais estratégicas que um país tem, porque faz parte do coração da cultura o modo como uma sociedade forma o seu quadro de magistério, dado que o que está em jogo é entender ou definir como esta instituição básica, chamada escola, forma as suas novas gerações. Logo, os quadros do magistério representam o que há de mais estratégico na forma como uma cultura expressa os seus mecanismos de reprodução, multiplicação e difusão.

Quando uma universidade se dispõe a discutir como forma seus quadros e como está projetando formá-los, precisa ter claro que lida com uma questão estrutural estratégica ou tenderá a patinar em elementos tópicos, como pôr ou tirar disciplinas, oferecer estágio no final ou não, seu *locus* de formação se chamará Centro ou Faculdade de Educação.

Seja por vocação de Chanteclair, ou por outra, gosto sempre de imaginar que ou vale a pena pensar uma questão porque é estratégica ou não vale a pena pensá-la. Em função disso, e cativada para a temática novamente, comecei a participar, por convite da UNESP, uma das universidades estaduais paulistas distribuídas por

todo o Estado de São Paulo, cujo Reitor à época era Jorge Nagle, de um projeto ao qual prestei consultoria, chamado Projeto de Regionalização de Ensino. Seu intento era colocar a universidade em relação com prefeituras, propondo um programa de organização, horizontal e vertical, da rede pública, da pré-escola ao ensino de 2º grau, comportando também a organização do 3º grau. A articulação entre os vários graus de ensino deveria ter por alvo estratégico a formação dos quadros para os graus anteriores para o terceiro. Minha participação ligava-se, mais diretamente, à organização do ensino superior e a sua possibilidade de, estrategicamente, compor um sistema de ou um subsistema de ensino, refletindo sobre a maneira pela qual prepararia os quadros para este subsistema. Naquela oportunidade, preocupava-me muito com a instabilidade das prefeituras que, por processos eleitorais frequentes tendiam à descontinuidade dos projetos como este que compunha um Consórcio Regional de Ensino. Para meu espanto — o que só depois compreendi com mais clareza — a parte que mais patinou foi a universidade. Acadêmica contumaz, oitocentista, eu imaginava que o projeto corria o risco de ser interrompido porque o prefeito de plantão o abandonaria, não alocaria os recursos, e coisas deste gênero. No entanto, as prefeituras continuam no projeto e a universidade não. E por que? Porque a troca de reitor desativou o projeto naquilo que lhe competia. Isto é absolutamente sintomático. a politização — a má politização — da universidade — tornou-a mais frágil ao enfrentamento político do que o âmbito propriamente político, relacionado com os poderes do Estado. Na mesma oportunidade, a Fundação João Pinheiro de Minas Gerais assumiu a responsabilidade de desenvolver um Projeto, para apresentá-lo à Assembléia Legislativa, de organizar a área da educação, como resultado da criação da Universidade Estadual de Minas Gerais pela nova Constituição Estadual. Ambas as universidades teriam um desenho semelhante.

Esta exposição é produto desta dupla ação, já que no caso de Minas Gerais minha consultoria consistiu na apresentação de uma proposta — e apenas isso — de organizar a área educacional no interior da universidade estadual mineira. Estas duas experiências me fizeram pensar a educação em nível de 3º grau, o que irei expor aqui, ao mesmo tempo que exporei como fui me debruçando sobre ela a partir disso.

2. Origens da idéia de Faculdade de Educação

Em primeiro lugar, gostaria de comentar um pouco da história da idéia de Faculdade de Educação e como esta área foi historicamente organizada e projetada neste país até resultar no desenho que temos hoje, no nível de 3º grau, que é sob a forma de Faculdade de Educação, lugar em que se tem um modo de pensar a formação do magistério e executá-la. Chamo a atenção para o seguinte ponto: em verdade, nós temos uma história bastante longa em relação ao como o 3º grau cuida da formação do magistério. Há uma opinião corrente de que a educação ocupa pouco espaço, que é desconsiderada no ensino superior por conta da tradicional indiferença em relação à área, pelo modo como o Estado a trata, sendo a universidade apenas um reflexo desta desconsideração. Tal compreensão parece-me incorreta. Vasculhando a literatura que me permitiu reconstruir a história da idéia de Faculdade de Educação, portanto, da forma pela qual foi organizada institucionalmente, constatei que, seja no âmbito legislativo seja no âmbito dos projetos, seja no âmbito das produções intelectuais, nunca a área da educação foi menosprezada neste conjunto discursivo. Em diferentes épocas, constatei, com espanto, que a área da educação sempre foi das mais polêmicas, que ocupou mais a atenção do legislador, do planejador, do intelectual. Muitos dos debates, dos litígios, dos embates de idéias e de projetos incidiam sobre ela. Em relação às outras áreas, muito mais rapidamente se atingiu consensos e se chegou a um desenho mais ou menos comum para a universidade, embora fosse tensionada pelas muitas divergências. Muitos pontos de vista, defendidos veementemente, derivavam da clareza que os litigantes tinham, no litígio, de que estavam falando de uma área estratégica, sobre a qual se jogava o peso da ação estratégica da universidade para fora dela. Constata-se, pois, que sua organização sempre foi objeto de muita atenção, muita tensão, muita diferença, muito debate e de firmes projetos litigantes porque havia clareza sobre sua importância e não, como se pensa, indiferença.

A idéia de uma Faculdade de Educação que exercesse a função, em nível de 3º grau, de preparar os quadros do magistério para os níveis anteriores tem como primeiro germe a proposta de Escola Normal Superior. Isto data do final do século passado quando algumas Províncias namoraram, no final do Império, a idéia de que

se deveria deslocar para o nível superior a formação do magistério, particularmente a formação dos quadros para as outras atividades acrescidas às do magistério. Apesar de remota, sua configuração mais concreta começa a dar-se, principalmente, no final de década de vinte e início da de trinta. Nela vamos centrar a atenção para entender um pouco o litígio entre os modelos então propostos.

Na década de trinta, temos três grandes modelos de universidade e de organização da área da educação, todas elas denominadas de Faculdade de Educação. Um dos modelos está associado a um dos principais intelectuais deste campo, estranhamente homenageado numa cédula de dinheiro, que é Anísio Teixeira. O segundo é o de Fernando de Azevedo. O terceiro, legal, é a soma da ação de mais de um legislador, entre eles Francisco Campos e Gustavo Capanema. Os dois primeiros modelos foram fortemente disputados.

Quando o Brasil, nos anos trinta, começa a organizar com mais empenho suas universidades — cuja feição percorre esta instituição até hoje — esses intelectuais começaram a preocupar-se mais fortemente com a questão da organização da área educacional. Nessa altura, muitos países haviam organizado seus sistemas de ensino e seus sistemas de preparação do magistério. Esta organização, que ia da escola fundamental à universidade, já estava praticamente consolidada há décadas, de tal maneira que se pode dizer que países como França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos tinham seus sistemas organizados na totalidade. No caso de países como Argentina, Chile e Uruguai, por exemplo, já havia se consolidado um modelo de formação do magistério. Especialmente a Argentina e o Uruguai, estavam passando por um processo de universalização da Escola Básica. Não é casual, portanto, que já tivessem se debruçado sobre o problema da formação do magistério. Assim, mais tarde do que estes últimos países, isto é, na década de trinta, no Brasil, inicia-se a organização do sistema público de ensino básico e, mais ou menos na mesma época, começa-se a pensar com mais ênfase em como a universidade — que estava sendo constituída como instituição — se organizaria internamente para formar os quadros dos magistérios. Preocupados com isso, esses intelectuais foram buscar nos países mais desenvolvidos elementos para pensar, e a partir daí elaboraram um modelo próprio, sintético, bem articulado, que contemplava a importante tarefa da universidade de cuidar dos outros graus de ensino. Homens como Anísio

Teixeira e Fernando de Azevedo elaboraram síntese competentes de elementos trazidos de outros países. O que propunham?

3. O modelo de Fernando de Azevedo

Fernando de Azevedo busca seu padrão de organização predominantemente na Europa e elabora um modelo que tem na USP o seu “locus” de realização. É mais tradicional; põe a Faculdade de Educação, ou Instituto de Educação, como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, mas com uma peculiaridade pragmática: formar quadros para o ensino secundário. Ou seja, Azevedo pensava a Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação como um Instituto de Estudos desinteressados de elevada cultura que teria, dentro dele, esta parte cuja função seria mais pragmática, destinada fortemente à formação de quadros para os outros graus de ensino. Sua organização dar-se-ia de tal modo que o aluno, tendo passado pelos outros institutos e por outros estudos, para tornar-se professor secundário, acrescentaria aos seus estudos os conteúdos específicos da área educacional. Também atuaria na formação complementar do professor normalista para que pudesse atuar não apenas na docência mas também em atividades de direção e técnicas. Em resumo, o que este modelo diz: 1) A formação do professor primário não deveria ser de competência da universidade, pois, naquele momento, seria precoce tal iniciativa. Era preciso ainda manter a formação do professor primário em nível secundário, portanto, nas escolas normais. Apenas sua formação complementar se faria em nível de 3º grau e 2) a universidade formaria fundamentalmente o professor secundário e as outras habilidades, a serem acrescentadas às do professor, ficariam sob o encargo do Instituto de Educação. A área da educação seria, pois, parte nuclear de um instituto onde as demais ciências, letras e filosofia estariam sendo estudadas. Imaginava este intelectual que haveria um convívio simbiótico entre as áreas. Assim a educação participaria dos estudos do nível superior, elevados, desinteressados e, também por sua parte mais pragmática, formaria professores para o mercado de trabalho, ou seja, a própria escola básica.

4. O modelo de Anísio Teixeira

O modelo de Anísio Teixeira é diferente, embora tenha sido elaborado na mesma época do de Azevedo e, como o dele, produto de uma síntese muito bem articulada do que existia em outros países, particularmente nos Estados Unidos, onde estudara e onde parecia localizar algum germe mais avançado, mais progressista do que os modelos europeus, como os da Alemanha e França. Seu modelo tem algo de inglês, mas predomina a influência norte-americana, sem que a reproduza simplesmente ou inteiramente. Na década de 30, Anísio Teixeira ensaia um modelo na Universidade do Distrito Federal, depois Universidade do Brasil, Universidade Nacional, hoje UFRJ. Em sua proposta, está reunido em nível de terceiro grau todo o processo formativo de quadros para a educação. No Instituto de Educação seriam formados todos os profissionais; o professor primário, o professor secundário, os quadros técnico-administrativos e os estudiosos da educação. Tal Instituto seria um misto de Teacher's College, norte-americano, e algo da escola de estudos superiores francesa, com ênfase estrutural do primeiro. E o que diz Anísio Teixeira? 1) É preciso primeiro elevar toda a formação do professor ao terceiro grau porque ele precisa ser, do primeiro dia da escola ao último, alguém de altíssimo e elevado nível de formação; 2) o mesmo processo de formação do professor secundário deve ser dedicado ao professor primário, 3) todos os professores devem ser formados num mesmo local e 4) não se deve formar quadros para as atividades técnico-administrativas a não ser após e sobre as da docência, ou seja, forma-se o professor e sobre ele forma-se o técnico-administrativo.

Há outro aspecto no projeto de Anísio Teixeira — embora não esteja ausente no de Azevedo — que merece destaque. Ele propunha a existência, no âmbito da universidade, de um Instituto de Educação com todos os graus de ensino conjugadamente: o jardim de infância, o primário e o secundário, para que servissem de lugar de exercitação do corpo docente. Um outro ponto a acrescentar, e que merece atenção, é como esse autor se referia a esta formação. Enquanto Azevedo insistia muito nos elevados estudos superiores, estudos desinteressados com uma parte de estudos interessados — destinados ao magistério —, Teixeira insistia que a área da educação, permanentemente comparada com a medicina, devia levar para o Instituto de Educação uma dupla formação: ARTE E CIÊNCIA. Ou seja, seria necessário formar profissionais da educação que

tivessem a competência científica e soubessem desenvolver a arte do ensino. Uma outra analogia que permaneceu fazendo, bastante provocativa, foi a formação dos quadros do magistério — professores e técnico-administradores — com a organização do exército. Para ele havia de se montar um sistema semelhante ao das Forças Armadas: Alto Escalão, Médio Escalão, Escalão Operativo, com canais de oxigenação e comunicação entre eles.

5. O modelo da legislação federal

O terceiro projeto que se apresenta na legislação federal, carrega o peso do veso do legislador de errar com empenho, com consistência. Foi consolidado em 1939 e configura a área praticamente até hoje. O que é que se desenhou nele? A manutenção do professor primário na escola normal; a formação do professor secundário sob a forma de três anos de bacharelado mais um acréscimo de carga didática, no ensino superior. Aí se criou essa coisa estranhíssima chamada Curso de Pedagogia, soma da cadeira de didática específica mais a cadeira de didática geral e os estudos para a formação de técnico-administradores bem como a de professores para a escola normal. Nenhum dos dois modelos anteriores havia cogitado algo desta natureza. A criação do Curso de Pedagogia aparece nesta legislação de 39, firmando este modelo. Então, a escola normal permaneceria cuidando do primário; a formação do professor secundário dar-se-ia sob a forma três mais um, ou seja, bacharelado mais a cadeira de didática e o Curso de Pedagogia teria por função formar os quadros técnico-administrativos e professores para a escola normal. Como o mercado de trabalho era relativamente pequeno, nas décadas de 40 e 50 se acrescentaram duas possibilidades para o pedagogo: lecionar no ensino primário e no secundário. Por razões desconhecidas, concedeu-se o direito legal ao professor formado em pedagogia de lecionar disciplinas como matemática.

Esta configuração da área em nível de terceiro grau começou a revelar as suas mazelas muito imediatamente. Não se levou uma década para descobrir que este projeto era extremamente incapaz de dar conta das demandas da escola básica relativamente aos seus quadros. O problema veio sendo registrado na década de quarenta e estourou nos anos cinquenta. E por que nesta década? Porque foi exatamente quando a escola básica sofreu o seu grande “boom” de

ampliação, seu grande salto qualitativo. Penso que, inclusive do ponto de vista da configuração do sistema público de ensino, a década de 50 é de inflexão, de dobradiça, porque nesse momento se pode falar efetivamente na constituição de um sistema, público com condições de pensar a sua universalização no país. É uma década de inflexão também porque as pressões pela ampliação do sistema de ensino público médio começam a acontecer. Não é por acaso que neste momento começa a tensão na universidade e ela passa a ser interrogada em relação ao seu papel de formadora de quadros para as escolas básica e média. Vivíamos, no período, um salto de industrialização, de transformações econômicas significativas, onde o mercado de trabalho vai se complexificando e tomando uma configuração qualitativamente mais sofisticada que pede, cada vez mais, uma resposta do sistema público de ensino, não só em relação às camadas médias, mas em relação aos trabalhadores e pessoas de nível sócio-econômico mais baixo.

Não é casual que o país seja tomado pela discussão sobre a enorme incompetência dos professores primários em relação às novas demandas quantitativas e qualitativas da escola básica. Começa-se a interrogar a universidade sobre o modo como ela prepara os quadros para o ensino médio e os quadros técnico-administradores para o ensino primário e médio. Já se falava alguma coisa também sobre a pré-escola. Os anos 50 são, então, um momento em que o modelo do fim dos anos trinta começa a ser interrogado violentamente. Retornam as polêmicas sobre a formação do magistério, dos quadros para a escola fundamental, dos primeiros graus ao ensino médio. Este retorno coincide com o debate nacional em torno da reforma universitária, em torno da LDB, que sai em 1961, e, interessadamente, a área da educação torna a ser uma área fortemente preocupante no desenho geral da universidade e em suas relações com os outros graus de ensino.

6. O modelo da ditadura

O que fez a década de 60 quando se deparou com este quadro? Que políticas a ditadura militar pensou para estas questões? Do ponto de vista da área da educação, chegamos a meados dos anos sessenta com poucas alterações e praticamente com todos os problemas já denunciados, especialmente os referentes à maneira atra-

vés da qual a universidade cuidava dos outros graus de ensino. A partir da reforma universitária, empreendida pela ditadura militar, algumas alterações começaram a ser ensaiadas, sendo a mais fundamental, a mais importante, a interrogação e desmanche do desenho que vinha da década de trinta, que previa a participação da área da educação no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na forma como estava organizada: bacharelados acrescidos de estudos tópicos da área de educação e o curso de pedagogia. Este último cuidava das disciplinas acrescentadas ao bacharelado e da formação daqueles quadros técnico-administrativos e professores da escola normal. Bem, desmanchada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a área da educação deveria exercer uma função assemelhada a que antes aquela faculdade tinha.

Na década de sessenta foi Valnir Chagas quem esteve à frente desta proposição de dissolução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e da área da educação em seu interior. Este legislador, herdeiro mais direto de Anísio Teixeira, exerceu a função do grande intelectual da ditadura, dedicado a pensar a universidade e nela a área educacional. Complementarmente, isto também foi feito por Newton Sucupira.

Valnir Chagas elaborou sua proposta a partir de duas experiências: a de Anísio Teixeira, dos anos trinta, no Distrito Federal e a da UNB, universidade também pensada por Anísio Teixeira, a despeito de, em nossa memória, permanecer a paternidade de Darcy Ribeiro, quando, de fato, este executou o plano de Teixeira. Qual foi, então, o modelo composto por Chagas? Acabar com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Seria o fim, portanto, de um modelo de organização de estudos, que tinha áreas isoladas de estudos de ciência, letras e filosofia, o “plus” de pedagogia e o “plus” da formação pedagógica do licenciado. Neste modelo, próximo do de Teixeira, todos os estudantes passariam por uma base de formação geral em letras, ciências, humanidades, filosofia e, desta base, sairiam as formações específicas, entre elas uma para a área da educação. A formação iria se completando à medida em que estudos adicionais fossem sendo feitos. Acabava o curso de pedagogia e aquele tipo anterior de licenciatura porque a formação do magistério seria uma formação como as demais, para todas as atividades da área da educação. A universidade teria duas grandes funções: uma de atendimento ao mercado de trabalho e uma de preparação pro-

fissional para as demais áreas. O mesmo deveria acontecer com a educação. Dar-se-ia uma base comum para todos com posterior preparo nas ciências, nas técnicas necessárias à destinação profissional.

O raciocínio de Chagas, atualizando o pensamento de Teixeira, era de que se deveria dar uma formação que permitisse ao professor, depois, por acréscimo de estudos, além de exercer a docência em todos os graus de ensino, exercer outras funções. Há uma repetição insistente, em seus textos e pareceres, da frase de Anísio Teixeira: “se é sempre professor e na condição de professor se é outra coisa”, ou seja, supervisor, orientador... Para ele, a graduação formaria os quadros da docência, sendo a base da estrutura da universidade, uma base intermediária porque a base comum passou a ser chamada de “ciclo básico”. Então, ter-se-ia o ciclo básico, a formação e, depois, os estudos pós-graduados, entendidos em geral como estudos acrescentados após a graduação. Também propunha que toda a formação do professor, inclusive o primário, fosse em nível de terceiro grau.

É possível perceber um fenômeno muito interessante. Os escritos de Valnir Chagas vão projetando a dissolução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de outra estrutura, mas, concomitantemente, as alterações começam a ser propostas e as concessões começam a ser feitas. Entre os escritos primeiros de Valnir Chagas, nos anos sessenta, e a legislação que ele começa a produzir, já como membro do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e depois como membro de Conselho Federal de Educação, pode-se assistir a uma mudança que vai resultando na legislação que hoje temos, enquanto não se aprova a nova LDB.

O que foi sendo alterado? 1) A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desapareceu; 2) o ciclo básico é introduzido mas diferente do que havia sido projetado. A base de formação universalizante foi tomando uma feição pequena, de um ano no máximo, que se manteve pouco universalizante e muito mais como processo de absorção da demanda pela universidade para posterior destinação, segundo Luiz Antônio Cunha; 3) surgiu a Faculdade de Educação, mas ao contrário do que havia sido projetado inicialmente — canal de comunicação com as outras faculdades para que se acabasse com a formação três + um e se possibilitasse a formação do bacharel e do licenciado permanentemente articulada a uma única desti-

nação que era a formação do magistério —, permaneceu o bacharelado de um lado e a licenciatura de outro, oferecida pela Faculdade de Educação; 4) manteve-se o Curso de Pedagogia, que no projeto original não existia, e esse ponto é o mais importante e 5) onde não houvesse condições, a formação do professor primário não deveria ser deslocada para o ensino superior, permanecendo em nível de segundo grau.

Valmir Chagas foi expressão do intelectual absorvido pelo Estado: falava em nome do Estado e da Ditadura Militar. Na verdade ele não mediocrizou seu projeto, não estreitou seu projeto — do qual resultou a legislação — apenas porque recebesse a pressão dos homens da ditadura ou dos quadros da universidade. Ele também escutou e auscultou o Estado. A legislação, pois, não é só expressão de um lado da pressão, é expressão de muitos lados da pressão.

7. Os anos 70 e 80

A década de 70 foi muito parecida com os anos 50 do ponto de vista da eclosão de problemas, de novo “boom” de crescimento quantitativo e de diversificação qualitativa da rede pública. Nesse momento, há o grande salto da escola primária, já convertida em primeiro grau; há o grande salto do ensino médio, já convertido em segunda fase do primeiro grau e segundo grau. Aqui estouram, definitivamente quase nos limites das possibilidades, os problemas relativos às enormes dificuldades que a rede pública estava enfrentando com a formação de seus quadros. Ou seja, as décadas de 70 e 80 são, deste ponto de vista, décadas assemelhadas às que vivemos nos anos 50. A universidade se revelou extremamente incompetente na formação dos quadros do magistério e, para agravar, com a profissionalização do ensino de segundo grau, a escola normal, que vinha formando professores a duras penas na décadas anteriores, sofreu um ataque violento, na medida que foi dissolvida e se tornou uma habilitação dentre outras, perdendo o mínimo de competência que tinha para formar o professor primário.

8. A formação dos intelectuais da educação

O raciocínio que desenvolvi até aqui, retomando de modo

breve a história da constituição da área da educação em nível superior, leva à seguinte consequência: o que aconteceu para além da questão de quadros para o magistério? O que aconteceu com este processo do ponto de vista da formação de intelectuais para a educação? Acho que vale apenas pensar sobre isto.

Vim desenvolvendo a idéia de que, na década de 30, tínhamos dois modelos cuja preocupação era, de uma lado, a organização da área da educação — fosse porque a ela cabia formar quadros para o magistério, particularmente de docentes —, do modo como se formariam os que pensariam a educação, dos que produziriam pesquisa, dos intelectuais da área. Fernando de Azevedo entendia que os intelectuais da educação deveriam ser formados, como todos os demais, em estudos desinteressados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, conquanto tivesse revelado menos essa preocupação do que Anísio Teixeira. Para este era preciso pensar que o Instituto de Educação ou o lugar onde, em nível de terceiro grau, se formariam os quadros do magistério, seria o mesmo lugar onde se formariam os intelectuais da educação. Estes intelectuais seriam os mesmos que estariam no processo de formação do magistério. Para ele, a direção da formação do profissional da educação, para todos os graus de ensino, seria a mesma que dirigiria a formação de intelectuais capazes de projetar a educação, propor modelos alternativos, pensar grande a educação, como área estratégica da cultura e da vida social. Ou seja, a universidade teria por função, no âmbito do Instituto de Educação- ou Faculdade ou equivalente —, formar, sempre concomitante e indissociavelmente, o magistério e os intelectuais da educação, de tal maneira que na universidade se pensasse a educação estrategicamente, projetando-a, sempre em interlocução com os outros graus de ensino. Os seus interlocutores seriam os próprios quadros que estivessem formando, como um exército-segundo mencionei — em que o alto escalão fala com escalão intermediário e se destina a um terceiro escalão. Mas o escalão que estivesse na escola primária seria o mesmo que, potencialmente, poderia chegar ao escalão intelectual. Este canal de comunicação deveria estruturar a área de educação, segundo Teixeira. A analogia com o exército não é simpática, mas faz sentido. A questão é que hoje a área da educação não é isso nem outra coisa.

9. Quatro pontos para conclusões

Após este percurso, quero propor refletirmos — como primeiro ponto para conclusões — para que esse intelectual, Anísio Teixeira, pensava estrategicamente a educação, para quem e para que elaborava as suas idéias. Este tipo de reflexão é um claro exemplo do que chamo de “pensar a questão da formação do magistério como questão do Estado “ sem ter o Estado como depositário de seus projetos, mas a sociedade civil. Quando Anísio Teixeira pensa a universidade formando intelectuais da educação, não é para pôlos no gabinete do Senhor Secretário para que usassem suas idéias brilhantes em treinamento de professores, para corrigirem a mediocridade do que a universidade estivesse fazendo. O que ele está dizendo? O depositário das idéias deve ser o professor que está nos outros graus de ensino, a ser preparado pelo intelectual para ter clareza do que estiver fazendo. Este professor é chamado à universidade para um segundo e terceiro nível de preparação... Mas o que aconteceu? Não aconteceu uma formatação da área como ocorreu a partir de 30, não tendo sido substantivamente alterada até o início da década de 60. Não ocorreu isso, mas não por menosprezo à área da educação — quero repetir — e sim por acanhamento, por um achatamento, uma mediocrização da área no âmbito da universidade. Insisto: o legislador, expressão de uma mentalidade, considerava de enorme importância a área, mas como expressão das elites intelectuais, pensava a educação “acoelhadamente”, para usar uma expressão de Roberto Schwarz. A legislação vigente hoje é a expressão do acoelhamento, da mediocrização da área da educação, não por sua desimportância, mas pelo modo como as elites, através dos seus legisladores, pensaram a educação. Uma estrutura de mentalidade culturalmente acanhada a reduziu a uma área técnica, fundamentalmente, no interior de uma concepção mediocrizada, expressando a própria mediocridade das nossas elites hegemônicas. Leia-se por elites hegemônicas também as da própria universidade. E por quê? Porque quando o legislador pensou o que pensou teve os pares da universidade pensando acoelhadamente a educação. Ou seja, a maioria de nós pensa mediocrementemente a educação também.

Acho importante pensar — como segundo ponto para conclusões — no que aconteceu a partir da reforma universitária. Aparentemente a área foi engrandecida, pois criou-se para ela um lugar

específico. Ao contrário de 1939, ganhou uma Faculdade de Educação no interior da qual, substantivamente, nada se alterou. Permaneceu o modelo três mais um, isto é, bacharelados mais disciplinas pedagógicas. O curso de pedagogia continuou como miolo da Faculdade de Educação, o que acabou por complicar a área.

Compartilho com alguns autores da idéia de que uma das coisas mais complicadas que a reforma universitária produziu foi a Faculdade de Educação no interior da dissolução das faculdades de Filosofia e Ciências e Letras. Isto porque a área foi circunscrita na Faculdade e o conteúdo que lhe era externo foi mantido dentro dela, agravando seu isolamento em relação ao que existia antes, quando suas atividades não estavam restringidas em um “lugar”. Além disso, isto acabou levando para a faculdade quadros extremamente despreparados para dar-lhe um conteúdo substantivamente superior, que lhe desse autonomia de produção própria do ponto de vista intelectual. Que consequência se pode tirar desse raciocínio? Quero dizer que uma área como a Faculdade de Educação, autonomizada pela dissolução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo “status” passou a ser o mesmo, necessariamente, no mínimo, ser recheada de um conteúdo diferenciado. Ou seja, não ser reduzida a uma área técnica, cuja função foi, fundamentalmente, agregar estudos pedagógicos para as licenciaturas e formar um pedagogo. Com isto, estou querendo dizer que a boa idéia da Faculdade de Educação foi morta pelo modo como foi recheada: conteúdo estritamente técnico, que sobreviveu com o curso de pedagogia como âncora. Em minha avaliação, a Faculdade de Educação, e o que tinha de fertilidade para se constituir como um âmbito, dentro da universidade, capaz de pensar a educação, de criar alguma coisa relevante na área, que colocasse este instituto no mesmo nível que os outros, capacitada a pensar suas questões, foi morta na hora que sua âncora foi posta no curso de pedagogia, a maior excrecência que a década de 30 nos ofereceu, no inverso daquilo que Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira foram capazes de ensinar, admitido que o segundo tem um modelo mais avançado.

Um terceiro ponto a ser realçado, para conclusões, é o que se refere à estrutura da Faculdade de Educação que mata a possibilidade de que seja formadora de intelectuais da educação. Tentou-se contornar o problema criando-se um apêndice na Faculdade, quase que por fora dela e só burocraticamente a ela vinculada, que é o

curso de pós-graduação em educação, sem canais comunicantes com a própria faculdade. Nós estamos há duas décadas com esta estrutura saída de modelo de 1968 e, há duas décadas, assistindo à justaposição sobre as Faculdades de Educação dos cursos de pós-graduação. Estamos há duas décadas assistindo ao seguinte fenômeno: o máximo que os cursos de pós-graduação estão fazendo é titulando professores das Faculdades de Educação e produzindo profissionais e intelectuais que não retornam à universidade para possibilitar a revisão do que a Faculdade está fazendo, ou seja, formando quadros para o magistério. Muito interessante o fenômeno do horror que os programas de pós-graduação têm da idéia de se ocuparem da formação do magistério ou da re-preparação do magistério sob a forma do “lato sensu”, sob a forma do retorno. No entanto, adoram vender programas para Secretarias de Educação, onde reciclam professores de programas de quinta categoria, sazonais, episódicos, mas que dão IBOPE, muito IBOPE. A graduação que se lixe, mesmo que ela nos traga diretamente ao professor. Os serviços são vendidos como consultoria pessoal, o que interessa mais que pôr a formação do magistério como questão política, permanente, estratégica de uma Faculdade de Educação. Uso uma expressão para denominar os intelectuais nascidos da pós-graduação: novos bárbaros. Eles não têm clareza do que politicamente trazem nas mãos.

A quarta observação, para fins de conclusões, foi algo que me espantou em meus estudos: praticamente, o único país que tem isto que chamamos curso de pedagogia é o Brasil. Através de estudos comparativos, encontrei países onde existe alguma coisa assemelhada ao curso de pedagogia, mas não com as mesmas atribuições. Por exemplo, nos Estados Unidos, Japão, Alemanha, França, Inglaterra e dois países da América Latina, existe um Curso de Nível Superior que forma docentes. Em todos os países formam-se docentes, professores. Não existem cursos regulares, do tipo licenciatura mais curso de pedagogia que, contemporaneamente, formem quadros para o magistério. O que verifiquei é a ocorrência de cursos superiores que formam em Ciências da Educação, ou seja, formam para que a educação seja objeto de estudos superiores, estudos científicos. A formação de quadros técnico-administrativos não é um problema da universidade, é um problema da rede de ensino, que pode pedir à universidade alguma forma de preparação na me-

dida da demanda da rede pública de ensino. À universidade cabe formar profissionais e intelectuais da educação em cursos chamados de Ciências da Educação ou equivalente.

Na maioria dos países que estudei, a formação do magistério dava-se em nível pré-universitário. A França muito recentemente deslocou toda a formação docente para o nível universitário. A Argentina, cujo modelo é bastante francês, também muito recentemente elevou a formação do professor para o nível do terceiro grau. Ali criou-se uma estrutura muito parecida com a da França, chamada pré-universitário, que corresponde a um pós-segundo grau. Todos os países estudados organizaram seus sistemas de formação do magistério ligados à organização do sistema básico de ensino público, por isso são fortemente contemporâneos e articulados.

Nesses países constátei que ao Estado foi reservada a tarefa de controlar a interlocução entre o "locus" de formação do magistério e a rede básica. À universidade foi delegada a função política, estratégica, de zelar pelos outros graus de ensino, de dar substância à relação com os outros graus. A maioria dos países não tem "Ministério da Educação", principalmente os de estruturas descentralizadas como é o caso dos EUA. Mas seja em nível federal, seja em nível estadual, não se encontra nada correlato a essas estruturas mastodônicas de nossas Secretarias de Educação, com órgãos de normas, de técnicas pedagógicas, com "corpus" burocrático permanente, cuja função é elaborar guias curriculares, treinar professores. É recente o esgotamento da competência desses quadros, o que fez com que estes se tornassem intermediários entre a rede e a universidade, ainda assim para contratar serviços que continuam fazendo o que eles faziam.

Nos países em que a questão da formação do magistério é uma questão de Estado — e eu não encontrei um em que este não fosse um problema estratégico —, à universidade foi delegada a função de falar com a rede. No Brasil, a universidade permanece não sendo chamada estrategicamente a pensar a rede pública de ensino. É difícil, por exemplo, repropor a área de educação dentro da universidade sem termos criado os canais estratégicos de interlocução com a rede, e sem estarmos sendo convidados a isso. Talvez seja preciso organizar por dentro primeiro, para depois pensar nas possibilidades de sair. Num sistema fortemente tensionado por uma rede de escolas particulares, o controle da formação do magistério

nos escapa e é complicado. Contraditoriamente, no Brasil, este modelo estranhamente produzido é defendido como sendo o espaço de formação de educadores, esta coisa genérica, que, no entanto, não tem capacidade e competência para formar os intelectuais da educação porque estão preocupados em diplomar diretores, supervisores e correlatos. Esta é uma questão de concepção, de estrutura: ancorar a Faculdade de Educação no Curso de Pedagogia. Isto me permite afirmar que não é pela justaposição da formação do magistério ao curso de pedagogia que se atacará esta estrutura. Radicalizando meu raciocínio, mesmo na hipótese de trocar todas as habilitações do curso de pedagogia, as habilitações técnico-administrativas, pelas de formação docente, o curso de pedagogia permanecerá estruturalmente o mesmo: sem feição, sem concepção, sem espinha dorsal.

Há de se pensar uma substância diferenciada para este instituto onde a educação é o cerne. Repensar isto significa pensar que não é pela correção do curso de pedagogia que se fará isto. Não é por acréscimos de habilitações para formação do magistério que se fará isto. O que se demanda é uma mudança radical de concepção em que esta faculdade teria por competência a formação de docentes em nível superior, o que demanda uma mudança estrutural substantiva na faculdade, nas suas relações com os outros institutos e na mudança de seus quadros. Em síntese, a espinha dorsal desta unidade não seria o curso de pedagogia, mas a formação docente, mudando substantivamente sua estrutura interna e sua relação externa. Isto repõe a própria questão dos altos estudos em programas de mestrado e doutorado- ou outro nome que se queira dar- não restritos à Faculdade de Educação. Estes devem ser atravessados por uma concepção mais universalizante do que ser apenas mais elevado do que o conhecimento produzido na graduação. Há Mestrados em nível de graduação e Doutorados em nível de Mestrado. Esta mediocrização é grave, porque não pensa grande a educação, não a pensa como expressão da cultura, do cimento da vida social, politicamente, socialmente. A educação não é propriedade objeto do profissional da educação. É preciso pensar a educação do lugar de onde o profissional estiver falando: da política, da economia...

10. Pensando possibilidades para a formação do magistério

O modelo que venho pensando e desenvolvendo em minha experiências junto à UNESP e à Fundação João Pinheiro me parece convincente. O problema não está em chamar o lugar da educação de Faculdade ou Instituto, mas no fato de que este lugar deve cuidar das questões educacionais no âmbito do ensino superior. Chamado como se queira, deve ter por função estruturar ou nuclear a formação da docência. Deve ser, fundamentalmente, e nem deve ser outra coisa, formador de docentes para todos os graus de ensino, articulada e conjugadamente.

Formar docentes e prepará-los para o desenvolvimento subsequente de investigações pertinentes à escola, leva a pensar na existência de estudos pós-graduados, ligados à Faculdade de Educação, predominantemente destinados a estudos de questões escolares. Os estudos pós-graduados deveriam inserir os temas educacionais, os temas mais gerais de cultura, de política, de economia, não sendo exclusivos da Faculdade de Educação ou de qualquer faculdade. No meu entendimento, os programas de alta titulação universitária devem ser universitários. Altos estudos de cultura, educação, política devem estar em centros de altos estudos de cultura, educação e política. Com isto estou afirmando que temos que pensar uma hipótese de trabalho que me parece extremamente fértil. Há questões de alta complexidade que temos que amadurecer e aprender a pensar destinando estes estudos às interrogações que a escola básica nos apresenta. E temos que preparar profissionais capacitados a pôr estas questões e a respondê-las. Esses profissionais devem ser preparados para a docência e a pesquisa sobre a escola, indissociavelmente. Para além da questão escolar, especificamente, no que tange às questões de cultura, é preciso ter-se profissionais da educação a pensá-las exclusivamente. São problemas da universidade, de altos estudos, de estudos superiores da cultura. Para eles devem ser chamados os intelectuais da universidade, porque as questões da educação são questões que extravasam o âmbito escolar. É possível, e deve-se pensar que todos os profissionais da universidade possam e devam ter competência para os altos estudos das questões educacionais, das questões políticas, das questões econômicas, das questões sociais, de uma maneira geral. Este desenho, obviamente, dis-

solve o curso de pedagogia — questão chave — e ancora a faculdade ou instituto na tarefa fundamental da preparação do docente para o exercício da docência e para a pesquisa das problemáticas escolares. A universidade deve projetar os seus altos estudos como lugar onde os acadêmicos se encontram para pensar altos estudos, extravasando o âmbito específico da escola para discutir a educação como questão cultural e política mais ampla.

O que estou desenvolvendo e amadurecendo, então, é uma idéia que me parece muito próxima do que fui descobrindo depois, através de minhas leituras. Em síntese, a Faculdade de Educação formaria o seu quadro de magistério da seguinte maneira: haveria uma base de formação de conhecimento no âmbito das ciências, da formação científica sob a forma de tutoria, ou monitoria. A partir dela, o aluno faz a escolha pelo desenvolvimento da docência num dos graus de ensino. Essa é uma escolha secundária na medida em que é necessário considerar que a formação da docência para uma determinada área não deve sofrer diferenciação prévia porque se vai para as primeiras séries ou para as últimas. É uma formação que implica graus diferenciados de aprofundamento de estudos, desenvolvidos no âmbito da própria Faculdade de Educação e desenvolvida complementarmente na faculdade ou centro onde se desenvolvem estudos relativos a uma determinadas ciência. Isto pode ser feito pela composição de um currículo tutorado, orientado, supondo uma formação complementar, que vai se desenrolando, em função do desenvolvimento de um programa de estudos e não pela escolha arbitrária de disciplinas que o aluno nem sabe porque estuda. Isto tem relação com uma forma de iniciação do futuro professor, tanto para a docência quanto para a capacidade de ser sujeito, de ter consciência, de responder pelo próprio processo de revisão de sua prática, ou seja, o aluno deve ser capaz de rever a sua prática, porque está sendo minimamente iniciado num determinado nível de investigação. Ao mesmo tempo que vai construindo sua competência, pela composição orientada do currículo, para a docência, vai desenvolvendo capacidade de investigação dentro da área definida.

Parece-me que o professor não é preparado para formular competentemente as perguntas que a prática lhe oferece, tampouco para localizar quem possa responder às suas perguntas. Neste caso, deve ser preparado para perguntar aos próprios profissionais de educação, que têm por função elaborar permanentemente respostas

alternativas à prática educacional, ou seja, não é preciso sair da área para obter a resposta. É preciso que a área crie seu “corpus” consolidado de conhecimento, que permanentemente produza e que seja a referência constante a que o professor lance mão para testar em sua prática. É preciso, pois, que seja bem preparado para levantar questões ao seu enfrentamento cotidiano; é preciso competência para fazer perguntas e para saber, exatamente, de onde elas emergem.

A universidade seria um lugar de retorno do professor para que ali encontrasse, no âmbito da educação, os conhecimentos que estão sendo sedimentados como possibilidades de compreender um pouco mais amplamente os problemas que a prática lhe coloca. Mas é o professor que precisa ser competente em suas perguntas e em sua busca do lugar das respostas. Ao dizer que a Faculdade de Educação, hoje, não faz uma coisa nem outra, estou afirmando que ela não prepara bem o professor e nem se dispõe a estudos sedimentados. Está sempre na urgência de responder àquilo que ela não sabe exatamente porque elaborou, nem a qual demanda de fato está tentando responder.

Creio que, para refazermos a área da educação, é necessário criarmos um estoque de conhecimento, de competência, de estudos sobre a educação que nos dê fôlego político para reivindicar a redefinição estratégica das relações entre a universidade e a escola básica. O caso da LDB, em nossos dias, ilustra a ausência de um estoque de proposições que nos façam avançar de modo estratégico nestas relações. Este é o momento de se criar condições internas — que caricaturalmente estou chamando de estoque de possibilidades — para que possamos ser porta-vozes de projetos mais avançados, que possam ser politicamente desenvolvidos, que possamos nós ser os portadores de projetos para o Estado e não o inverso, que sejamos capazes de oferecer alternativas de dentro da universidade para fora dela. Há momentos em que é preciso admitir algum recuo tático para que possamos acumular energias intelectuais, maior esforço de compreensão, para podermos desenvolver políticas que tenham um mínimo de condições de sobreviver por dez anos. Esta é uma área em que precisamos de, no mínimo, dez anos para testar um programa de ação junto à rede pública. E nós ensaiamos excessivamente. A produção sedimentada é demorada, mas é preciso assumi-lo mesmo que precisemos, em algum momento, negar res-

postas às demandas mais urgentes.

Quero dizer que é impossível organizar a área da educação de uma universidade sem que isto represente tempo de maturação de projetos, maturação de diagnósticos, maturação de estudos, ainda que tenhamos que desacelerar nosso intento nervoso — e só pode ser nervoso — de responder às urgências colocadas. Claro que é difícil revermos, de dentro da universidade, nossas relações com a rede de ensino. Embora formemos os quadros do magistério, me parece que é com quem menos conversamos no final das contas. Disto quero fazer decorrer que ou elegemos efetivamente a rede pública como o território fundamental das nossas explicações, de tal maneira que o desenho que viermos a dar à Faculdade de Educação tenha este território como estratégico para as nossas ações ou, de meu ponto de vista, teremos, daqui há dez ou quinze anos, dificuldades de pensar quem é o nosso interlocutor prioritário.

A despeito de afirmarmos que privilegiamos a rede pública, de fato não é ela, mas o Estado nosso interlocutor, porque não privilegiamos a sociedade civil como nosso interlocutores principais. Se elegêssemos a sociedade civil, seria a rede pública nossa preocupação estratégica. Acho, ainda, que elegemos o Estado porque raciocinamos burocraticamente a partir das demandas estatais e não pelas demandas da sociedade civil, portanto, da rede pública de ensino.

A questão acima é fundamental e delimita o terreno das nossas escolhas. Tal terreno é inconciliável. Temos escolhas que devem ser privilegiadas para podermos definir nosso interlocutor principal.