

FORMAÇÃO DOCENTE. UMA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

JOSE EUSTÁQUIO ROMÃO

RESUMO

Neste artigo tenta-se, em síntese, mostrar os avanços e recuos da recente reforma do sistema educacional brasileiro. Nele são registradas as contradições e discussões que ocorrem no interior das instituições brasileiras de ensino superior sobre as funções da Universidade, em particular as que se travam sobre sua missão institucional referente à formação de docentes para todos os graus de ensino, mormente para o próprio ensino superior.

Merece atenção especial no artigo o confronto dos canais de ascensão social –via titulação e credenciamento– e a tendência estrutural da concentração e da exclusão, cujos critérios de discriminação social *entopem* e anulam as potencialidades daqueles canais.

ABSTRACT

This article describes the recent reform of the Brazilian Education system. There will be an analysis of the contradictions and the ideas under discussion with reference to the function of University in the context of Brazilian higher education Institutions.

The author centres his attention on questions related to the education of teachers in general and goes into more detail on the problem of the education of Brazilian University Professors.

PALAVRAS CHAVE

Sistema Educacional, Funções Universitárias, Formação de Professores.

KEYWORDS

Education system, University functions, Teacher training.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade brasileira tem sido abalada por uma das discussões mais contundentes de sua história cultural: trata-se do questionamento da função social da universidade.

Verificar qual o impacto dessa polêmica sobre a instituição universitária e as suas repercussões sobre a identidade, a auto-estima profissional e, principalmente, sobre a formação de professores são alguns dos objetivos deste trabalho.

Uma das razões da discussão está no fato de que o bloco no poder do País hoje tem como centralidade de seu projeto político-pedagógico a defesa da Universidade paga, dos cursos não-gratuitos. Hegemônicos, os grupos sociais que formam esse bloco conseguiram fazer uma "orquestração" generalizada contra as instituições de ensino superior públicas, mormente contra as instituições federais de ensino superior (IFEs) –mantidas com recursos do Governo Federal.

É claro que, embora com uma curta história e sem as tradições de uma universidade como esta, na qual estamos reunidos, a brasileira e os que nela militam, na sua maioria, têm buscado não trair suas funções básicas: criação, organização e disseminação do saber como meios necessários à construção de um projeto de Nação, no qual o desenvolvimento, a competitividade com solidariedade e a equidade interna sejam elementos constitutivos, pactuados dentro de uma ambiência democrática. Contudo, os agentes universitários federais estão acuados. E por que estamos acuados? É consenso que

"o dispêndio governamental com o ensino superior constitui vastíssimo desperdício; que a universidade brasileira é em grande medida um embuste; que é enorme a variedade de mútuos parasitas que a habitam – professores carregados de aulas para que alguns pesquisadores pesquisem; pesquisadores que produzem para que recitadores de doutrinas bolorentas se apresentem como transmissores do saber..."¹.

e outros tantos que nem pesquisam nem transmitem o saber pesquisado.

Certamente estamos generalizando – e de propósito – já que o geral admite as exceções dos desviantes nichos de excelência, dedicação e compromisso com a ciência, com o ensino e com os graves problemas de nossa sociedade e de nosso tempo.

A denúncia da atividade universitária brasileira como predatória, parasitária e de relevância social insignificante tem atraído, dentro das IFEs, desde as mais virulentas resistências até à indiferença olímpica de "quem se encontra num patamar superior" ou se encastelou "numa torre de marfim". Mas, com certeza, ela também tem sido entendida e recebida como uma tentativa de alerta construtiva à defesa de uma instituição da qual nenhuma sociedade moderna (ou pós-moderna) pode prescindir.

Em função de toda essa celeuma, construiu-se no País um consenso em relação à necessidade de avaliação das atividades acadêmicas, quer seja na área da pesquisa, quer seja na do ensino, quer seja na da extensão². Ou seja, todos concordam que as instituições de ensino superior, mormente as públicas, têm de prestar contas à sociedade e, por isso, devem se submeter a um rigoroso sistema de avaliação. Contudo, até recentemente, apenas os cursos de Pós-Graduação vinham sendo submetidos às avaliações sistemáticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), desde o final da década de 70, porque as resistências, legitimamente corporativas ou lamentavelmente corporativistas, impediram que se estendesse a avaliação para outros graus de ensino e para as outras funções da universidade brasileira.

A avaliação da pós-graduação – um dos mais bem sucedidos processos de avaliação de ensino da história da educação do país, será um dos eixos de nosso trabalho, porque é nela, no Brasil, que se formam os recursos docentes para o ensino superior. Nele tentaremos demonstrar que, a despeito da competência com que o processo de avaliação é realizado e apesar de seu reconhecimento nacional e internacional, numa sociedade com as características da brasileira, o uso que se faz dos resultados de tal avaliação é que deve ser discutido.

A partir da gestão anterior do Ministério da Educação, a avaliação do ensino superior estendeu-se também aos cursos de graduação, gerando grandes resistências, no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e até nos estudantes³. E esse questionamento mais radical não se dirige apenas à possível manipulação dos resultados, mas também à própria consistência científica e legitimidade dos instrumentos. É que o Ministério vem submetendo os estudantes dos diversos cursos de graduação, ao final do curso, após a

conclusão do grau ao *Exame Nacional de Cursos*, apelidado popularmente de "Provão". Na verdade, constitui-se de uma prova, na qual se procura verificar a "proficiência" do recém habilitado na profissão de nível superior registrada em seu diploma. Junto com a prova, é aplicado um instrumento de coleta de dados sócio-econômicos dos examinandos. Ainda que a discussão sobre essa forma de avaliação não caiba nos limites desse artigo, cabe assinalar sumariamente, pelo menos, dois fortes argumentos desfavoráveis ao exame:

1º) O Ministério, que é o mantenedor das IFEs e portanto, o maior responsável pela qualidade dos cursos que suas universidades ministram, acaba por desqualificar alguns deles, quando os alunos não se dão bem na prova aplicada. Isto significa dizer ao aluno que o curso não era de boa qualidade, depois que ele o concluiu.

2º) Avaliar a proficiência de uma pessoa, ou, minimamente seu desempenho em um curso de vários anos, por apenas uma prova, não resiste a qualquer teoria da avaliação.

FUNÇÕES ACADÊMICAS

Não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica (Florestan Fernandes).

Antes de entrarmos na análise das funções acadêmicas da Universidade Brasileira, vejamos a nova estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, implantado recentemente, através da última Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Com ela, o sistema educacional brasileiro foi reformado e ganhou a estrutura que sintetizamos no esquema a seguir discriminado:

SISTEMA REGULAR				PARASSISTEMA		
Nível	Grau	Modalidade	Duração (anos)	Educ. Especial	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profission.
Educaç. Superior	Pós-Graduação	Doutorado	*		Educação Continuada	
		Mestrado	*			
		Especialização	**			
		Aperfeiçoamento	**			
		Outros	**			
	Graduação		***			
	Seqüenciais por campo de saber	Todos os Campos do Conhecimento	**			
	Extensão		*			
Educaç. Básica	Ensino Médio		3 (mín.)		Equivalência	
	Ensino Fundam.		8 (mín.)		Equivalência	
	Educação Infantil	Pré-Escolas	4-6 (idade)		-	-
		Creches	0-3 (idade)		-	-

- * Pós-graduação *stricto sensu*, como na legislação anterior. Sua duração obedecerá às normas das próprias instituições.
- ** Pós-graduação *lato sensu* e sua duração varia conforme a natureza e as finalidades dos cursos. Os de Especialização, tinham, até recentemente, a duração mínima de 360 horas estabelecida nas normas.
- *** Os cursos de graduação formam profissionais para todas as áreas e sua duração varia muito, dependendo da natureza e organização do curso.

Dentre as novidades da reforma do ensino brasileiro, destacamos:

1ª) A inserção da Educação Infantil no Sistema Educacional.

Anteriormente, ela possuía um caráter puramente assistencial e mesmo a chamada "pré-escola" –desenvolvida nas unidades do sistema de ensino– não estava regulamentada na lei. Por isso, ela virara um grande negócio no Brasil, sem qualquer tipo de fiscalização educacional.

2ª) O retrocesso da Educação de Jovens e Adultos.

A educação de jovens e adultos (EJA) sofreu um enorme retrocesso, se compararmos a legislação e as políticas brasileiras atuais às dos anos da ditadura. É que a atual reforma do ensino, patrocinada pelo Ministério da Educação, encara, com uma espécie de *eutanásia pedagógica*, a educação de jovens e adultos marginalizados da escola na idade própria. Nesta concepção, investir recursos neste setor da educação é perda de tempo e só se vencerá o analfabetismo⁴ voltando todos os esforços para a educação de crianças do ensino regular na idade própria. Além da contrariedade à Carta Magna do País que prevê a educação básica como um direito público subjetivo, não se conhece formação social que tenha conseguido resolver seus problemas de educação, sem ter dado atenção simultânea às crianças e aos jovens e adultos excluídos, seja por que razão for, do sistema regular de ensino⁵.

3ª) A criação dos sistemas municipais de educação. A partir de 1988, de acordo com a nova Constituição, os municípios passaram a ser entes federados, com grande autonomia, inclusive financeira, graças à reforma tributária que iniciara até mesmo antes do processo constituinte. Até esta época, as escolas mantidas pelos municípios pertenciam aos sistemas estaduais de educação.

4ª) No ensino superior, a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Sequenciais. Sobre estes últimos, há ainda muita dúvida e muito debate no país. Até agora, pelo que se pode depreender, a intenção do legislador foi a de desburocratizar o ensino superior regular (graduação), permitindo a pessoas egressas de graus inferiores de ensino ou não, freqüência a estes cursos, para adquirirem uma formação informal em nível superior e especificamente numa determinada área do conhecimento.

Retornemos, porém, às funções da universidade.

Ao longo de seu desenvolvimento, a instituição Universidade foi adquirindo papéis e funções, tanto por força das demandas sociais, decorrentes de processos estruturais e de situações conjunturais, quanto por determinação de seu próprio dinamismo interno.

Assim, no contexto de formações sociais específicas, as Universidades tiveram estruturas, trajetórias e papéis contingentes e, ao mesmo tempo, necessários. Contingentes,

porque não decorrentes de um *princípio* transcendente ou de uma *essência* imanente ao "ser universidade", que as tornasse fatal e absolutamente iguais a um modelo único; necessários, porque determinados por correlações de forças sociais, isto é, variando no tempo e no espaço, ajustando-se aos diferentes modos e relações de produção, aos níveis e padrões de desenvolvimento social e cultural.

Entretanto, ao lado das funções atribuídas de seu exterior, a instituição também assumiu e desempenhou papéis resultantes de demandas e pressões internas, ditadas pelas forças corporativas que sempre se degladiaram em seu interior.

E se o resgate do sentido histórico-social da instituição é importante, não apenas para a reconstituição científica de sua gênese e evolução, mais relevante ele se torna, para a relativização dos papéis absolutos e universais que lhe querem atribuir⁶.

Desde suas origens, a Universidade tem sido campo de alianças e de disputas entre os que querem a pesquisa para o desenvolvimento da ciência básica ou da ciência aplicada; o ensino, para responder às demandas do sistema produtivo ou da justiça redistributiva ou da sua própria reprodução; a extensão, para efetivamente prestar serviços mais emergenciais à sociedade ou para justificar-se e legitimar-se, face à parcela de riqueza social que consome.

No caso brasileiro, sempre dependente do Estado, a Universidade tem oscilado entre diversos modelos, tanto por força do mimetismo acadêmico em relação aos paradigmas dos países do Primeiro Mundo, quanto pelas conjunturas nacionais. Mais recentemente, por força do desamparo financeiro e da cobrança social em relação a seus resultados, ela tem se debatido entre uma concepção que lhe preserve o caráter de *ambiente propício para as vocações especulativas e desinteressadas* (COELHO, ob. cit., p. 22) e um utilitarismo/pragmatismo imantador de recursos públicos e privados.

No que diz respeito a sua dinâmica interna, *tradicionalmente, os professores das universidades brasileiras foram profissionais liberais médicos, engenheiros, advogados que dedicavam pequena parcela de seu trabalho ao ensino* (SCHWARTZMAN, 1992, p. 13). E não se pense que se tratava de uma contribuição de espíritos abnegados. Ainda que não compensasse em termos salariais, o magistério universitário conferia (e confere) grande prestígio, especialmente no que diz respeito ao *marketing* sobre clientes de seus escritórios e consultórios particulares. Esse estrato, embora reduzido hoje no corpo docente do ensino superior, ainda resiste, com relativo poder de influência, contra o desenvolvimento de funções universitárias que não estejam restritamente voltadas para a formação de profissionais liberais. Tentam manter o monopólio da universidade para seus desígnios honorários, rechaçando, em nome da tradição, outras funções geradas nas necessidades oriundas do processo de transformação social e institucional: desenvolvimento da ciência básica e aplicada, através da pesquisa; formação para a nova cidadania (capacidade qualificada de participação no sistema produtivo da sociedade pós-industrial e de usufruto do produto social) e auto-reprodução-atualizada do sistema educacional, através da capacitação de recursos humanos docentes. No longo período de predominância desta tendência, o ensino e a pesquisa voltados para outras finalidades eram manifestações isoladas e fortuitas, mas nunca resultado de políticas institucionais.

Aos poucos, determinados professores, ocasionalmente brindados por circunstâncias que lhes permitiram construir trajetórias desviantes do modelo tradicional, foram assumindo a liderança da instituição, pois, a despeito de seu reduzido número, dedicaram-se profissional e integralmente ao trabalho acadêmico. Aliás, eles mesmos tinham de dar o exemplo, uma

vez que sua crítica mais contundente voltava-se contra a cristalização dos privilégios da cátedra e dos "bicos" no magistério superior. Em sentido contrário, defendiam o regime de tempo integral e dedicação exclusiva e o estabelecimento de políticas institucionais e permanentes de ensino e de pesquisa.

Aliados a esses elementos da luta endógena, fatores externos à instituição passaram a pressionar, nos últimos anos, o deslocamento da remuneração e do prestígio para funções acadêmicas diferentes das social e tradicionalmente sancionadas —o diploma universitário, ainda que necessário como símbolo do rito discriminatório, apenas consagrava posições sociais privilegiadas, garantidas previamente ao próprio ingresso no ensino superior.

Embora seja uma digressão que escapa aos limites deste trabalho, cabe, nem que seja esquematicamente, fazer algumas considerações sobre a evolução do papel da certificação escolar no Brasil. Até à década de 1950, a escolarização certificada não se colocava entre os requisitos mais importantes de ascensão social, dadas as leis de funcionamento do modo de produção capitalista dependente no país. Com a abertura das comportas nacionais ao capital estrangeiro e com a evolução do modo de produção para a fase de *Capitalismo de Organização*⁷ (mecanismos de auto-regulação econômica, racionalização da produção global, redução da função ativa dos produtores diretos, organização de oligopólios, expansão do controle capitalista na produção e sua extensão na circulação e no consumo), as "oportunidades sociais" ou mecanismos de ascensão social proclamados passaram a exigir diplomas superiores. Conseguir cargos ou empregos bem remunerados e que conferem prestígio (executivos-travestis de patrão), quer nos órgãos e empresas públicas, quer na iniciativa privada, depende agora da titulação superior. Não é por outra razão que, a partir da década de 60, explodiram as demandas por esse ensino e, como resultado, ocorreu uma verdadeiro *boom* na expansão das matrículas. No caso brasileiro, a impossibilidade de o Estado atender a toda demanda, no limite das conveniências do modelo de desenvolvimento conservador implantado pelos regimes de exceção, ela foi parcelada e cada uma das partes recebeu tratamento diferenciado: uma foi atendida; outra foi "politizada" e reprimida, e a última (a maior) foi endereçada à rede privada. Como o sistema é incapaz de absorver tantos diplomados (não se pode esquecer sua tendência estrutural à concentração das "oportunidades"), novo critério de discriminação social foi introduzido, com a exigência de cursos de pós-graduação. E, de novo, a corrida à pós-graduação é "corrigida" pela exigência de pós-graduação em centros de excelência. A espiral dos critérios seletivos, acompanhando *pari passu* os canais de ascensão social, se completa: somente quem tem condições privilegiadas prévias consegue ingressar nestes centros. Funciona aí o mecanismo clássico de correção das distorções introduzidas na funcionalidade da dominação classista: para "venderem" seus valores particulares como os mais válidos, as classes dominantes têm de universalizá-los, pelo menos no nível das aspirações; ora, sendo estrutural e crescentemente concentrador, o próprio funcionamento do sistema exige, na prática, critérios de discriminação social que contenham as pressões geradas pelas aspirações que ele mesmo desencadeou.

Mas retornemos às considerações sobre a composição do pessoal docente na Universidade.

Minoritários, os professores mais "progressistas" encontraram forte apoio no segmento estudantil, cuja militância tolhida na arena política, voltava-se para o interior da instituição, identificando expansão das oportunidades ocupacionais com um diploma que fosse expressão de um ensino semelhante ao desenvolvido nos centros de excelência, isto é, adubados todo o tempo com pesquisa.

Aparentemente, com a última reforma universitária, ocorreu a vitória desse grupo, porque a cátedra foi abolida, implantou-se a estrutura colegiada dos departamentos, introduziu-se o ciclo básico para compensação das deficiências do grau anterior e criaram-se os institutos básicos para evitar a duplicação de meios. Fracassou apenas a integração das escolas isoladas em universidades, pois a brutal expansão do ensino mantido pela iniciativa privada descartara essa possibilidade.

No entanto, esse grupo construiu seu prestígio e ocupou seu espaço mais fora do que dentro da academia, na medida em que ela, pela razões apontadas a seguir, passou a não oferecer condições para um trabalho centrado na qualidade científica e, muito menos, para competir, financeiramente, com o mercado de trabalho do setor privado. De qualquer modo, a maioria desses docentes mantém um pé na instituição universitária, certamente traídos pelo subconsciente da ideologia elitista tradicional, que tanto combateram, e que colocava a função universitária como credencial honorífica. Deste grupo, convém destacar um subgrupo que dedica-se à instituição, mas nele se sentem como estranhos no ninho, pois do patamar em que se encontram, estabelecem, *inter pares*, as regras da qualidade acadêmica, desconhecendo, olímpicamente, as condições concretas da realidade, ou delas reclamando constantemente e nada fazendo para sua mudança, a partir de parâmetros, qualitativamente superiores, mas descontextualizados. São os "Ph deuses", que relutam em dar aulas na graduação, que não admitem opiniões dos que não se alimentaram do néctar e da ambrósia dos centros de excelência, que não se constituem em instrumentos de atualização de seus pares funcionais, que exigem condições irreais de trabalho, que constituem os comitês de julgamento dos projetos de pesquisa e programas de bolsas de estudo para pós-graduação, que avaliam cursos superiores por meio de critérios elaborados por eles mesmos.

Em que pese sua contribuição para o refinamento dos critérios avaliativos, é bom lembrar que o uso que se faz dos resultados da avaliação classificatória da CAPES, por exemplo, tem servido mais aos critérios de discriminação social e legitimação dos limites orçamentários públicos para a de formação de pessoal de nível superior, do que à formulação de políticas recuperadoras de instituições mal classificadas. E essa verdadeira *Wissenschaftsideologie*, transcendente ao processo histórico da formação social brasileira, embora muitas vezes renegue, está carregada de positivismo elitizante.

No bojo das considerações anteriores, já dá para perceber o aparecimento em cena do terceiro estrato docente, que tem no ensino superior, se não exclusiva, sua principal atividade. Pressionadas pelas demandas e pela expansão das matrículas, as instituições de ensino superior tiveram de recrutar professores entre os disponíveis, sem atentarem muito para a qualidade de sua formação, já que as agências por ela responsáveis não conseguiam acompanhar as necessidades. A dissociação entre a expansão da rede e a política de formação do pessoal docente criou uma defasagem entre as políticas com que o Estado respondeu às pressões sociais e os insumos exigidos para a implementação dessas políticas. Tal defasagem transformou-se em contradição profunda quando, por outro lado, o modelo norte-americano de "universidades pesquisadoras", imposto em 1968⁸, conferiu mais prestígio ainda à pesquisa, mas, ao mesmo tempo, acendeu em todos os professores a aspiração pelos mesmos benefícios, em nome da paridade e da tão decantada isonomia⁹. As pressões passaram a vir, então, de dentro da própria instituição, no sentido dos canais de ascensão, sem que pudessem ser desencadeados os mecanismos correspondentes de discriminação, já que a expressão das aspirações dessa natureza era já majoritária. A solução, foi a equiparação "por baixo", aviltando os salários e as condições de trabalho ou sacralizando as justificativas de tempo integral e dedicação exclusiva para planos individuais de trabalho, cujas pesquisas ou só aparecem nos projetos mas resultados nunca são cobrados, ou na aceitação de títulos

de pós-graduação de qualidade duvidosa ou, finalmente, na bênção a pesquisas de qualidade e utilidade estritamente marginais.

"... é próprio de qualquer tipo de capital, aí incluído o capital cultural, procurar dissociar suas rendas, por um lado, e seu desempenho por outro, ou dissimular o mau desempenho de tal forma que suas rendas permaneçam; se o monopólio do conhecimento soluciona a primeira questão para os grupos profissionais, a avaliação interna soluciona a segunda, pois permite esconder os fracassos e, conseqüentemente, qualquer discrepância entre rendas e desempenho (Gouldner, 1979, p. 22, cit. COELHO, op. cit., p. 29)".

A partir das profundas transformações da sociedade industrial, em que a ciência aplicada passou a ter uma importância fundamental nos processos produtivos, e o capital intensificou suas exigências sobre o Estado, para que ele desempenhasse, além das suas funções reguladoras das relações de produção, para a clássica organização da dominação e reprodução da dominação, o papel de fornecedor de insumos. Afinal, a complexidade e sofisticação crescentes do processo produtivo passaram a exigir mais conhecimento cientificamente consolidado e, conseqüentemente, grandes somas de inversão inicial em pesquisa. Como a Universidade Brasileira sempre dependeu do Estado, este lhe transferiu a pressão recebida, através do prestígio e do estímulo conferidos à pesquisa "voltada para o desenvolvimento nacional". E esta transferência é facilmente perceptível, tanto na legislação que redefine as funções universitárias nas últimas reformas, como na implementação efetiva de programas de incentivo à pesquisa, que não encontram similares para as outras funções.

Ocorre que nem o detentores do capital nem o Estado contavam com uma espécie de resistência "corporativa", resultante não só das exigências da dinâmica do processo científico quanto da natureza das concessões discriminatórias. Ao lado da tensão interna, entre pesquisadores e docentes mais dedicados ao ensino, soma-se a gerada entre as exigências imediatistas do processo produtivo e da integração social e as ditadas pelos ritmos próprios do processo científico. Na maioria das vezes, os resultados aplicativos de determinadas pesquisas não são perceptíveis imediatamente, assim como outras jamais servirão ao *status quo*, mas à sua crítica e, no limite, à sua implosão.

De acordo com as reflexões até aqui conduzidas, podemos perceber hoje, na universidade brasileira, três estratos docentes:

- I. Profissionais-professores;
- II. Pesquisadores-professores;
- III. Professores-professores.

E eles surgiram em resposta às demandas tanto por demandas sociais, externas à instituição, quanto por pressões dos próprios estratos e do movimento estudantil.

Pensamos ser necessário continuar colocando a questão no plural (quais são as funções da Universidade Brasileira?), ao contrário de outros que nela vêem apenas uma -a de geração do saber¹⁰. Aliás, se a Universidade deve abrigar todas as tendências (ou *perspectivas*, como prefere Moacir Gadotti¹¹), se deve ser o espaço privilegiado para a geração, preservação e transmissão do saber acumulado, em todos os campos do conhecimento, se deve ser o palco da discussão da legitimidade da ciência (por sua própria natureza ou por sua aplicabilidade em qualquer problema posto pela sociedade), enfim, se deve ter "como objetivo a produção e a disseminação da ciência, da cultura e da tecnologia"¹², não deveríamos mudar seu nome para *Multiversidade*?¹³.

Neste caso, sem confundi-las, mas entre elas estabelecendo as imbricações necessárias, as funções de ensino, pesquisa e extensão, devem ter abrigo na universidade brasileira. Convém enfatizar o "sem confundi-las", especialmente o ensino e a pesquisa, de cuja interação pode resultar uma boa política de extensão –cujos benefícios imediatos à comunidade imediata podem ser extraordinários, mas que serão sempre subprodutos das duas primeiras, e nunca substituição mais barata de responsabilidades institucionais e profissionais.

ENSINO E PESQUISA. O Pesquisador e o Docente enquanto Intelectuais

... em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe um mínimo de atividade intelectual criadora. Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer por isso; mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (Gramsci).

Caracterizar o Educador (Professor¹⁴) como intelectual não decorre do caráter intrínseco de sua atividade (intelectual) mas da natureza de sua inserção nas relações sociais, mediatizadas pelo saber organizado e com vistas à transformação das consciências e da estrutura social.

Como Gramsci (1978, p. 349), devemos distinguir graus de atividade intelectual,

"graus que nos momentos de extrema oposição indicam uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau devem pôr-se os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais humildes "administradores" e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada".

Porém, não entendemos a diferença de graus enquanto hierarquia valorativa da intelectualidade (como querem determinados estratos acadêmicos), mas enquanto diferença de papéis, reconhecidos como de igual importância. Por isso, rejeitamos a expressão "intelectuais subalternos" consagrada por determinados autores. É que a relevância das funções dos "administradores" e divulgadores da riqueza intelectual acumulada", se não resulta de uma exploração na fronteira do conhecimento e da conseqüente densidade epistemológica cobrada dos cientistas, ela se constrói na competência científica da "tradução" didático-pedagógica, na sensibilidade de assunção de compromissos com as camadas alijadas do usufruto dos bens culturais e na capacidade política de disseminar produtos intelectuais sem tráfico ideológico. Em outras palavras: se a nobreza do trabalho dos intelectuais "de ponta" se estrutura no rompimento de fronteiras do conhecimento, a dos intelectuais-educadores se constrói no papel de orgânico que têm de desempenhar, para contribuir para as transformações sociais necessárias.

Nesse sentido, cabe indagar se para se formar um bom professor da escola básica em matemática, física, química, história, etc., é preciso fazer do licenciando um matemático, um físico, um químico ou um historiador. Ou antes, não é mais necessário prepará-lo como pedagogo, cujas competências técnico-didáticas estejam embebidas de compromissos políticos? Enquanto muitos professores consideram a dimensão política como ameaça à integridade de sua ciência (abstrata e descompromissada), outros transformam a cátedra num palanque e a ideologia num biombo para a própria incompetência. Portanto, a relação entre

o intelectual-criador (pesquisador) e o intelectual-divulgador (docente) tem de ser orgânica, no sentido de que o trabalho de um é que dá legitimidade ao do outro. O primeiro confere ao segundo a legalidade epistemológica do que ele transmite; e o segundo confere ao primeiro a legitimidade política, na medida em que os vultuosos investimentos sociais na pesquisa sejam compensados pelos resultados de seu trabalho, que devem se voltar para a libertação de toda a humanidade.

É possível que essas afirmações sejam recebidas com grande resistência, porque o grau de prestígio conferido à pesquisa e a discriminação da docência dentro das universidades brasileiras é cada vez maior, embora saibamos que apenas uma pequena parcela de pesquisa científica inovadora é nela desenvolvida. O que não é demérito para as universidades, porque, na realidade, *apenas fração muito reduzida da pesquisa científica é feita na fronteira do conhecimento, no limiar do desconhecido; a maior parte dela (em qualquer lugar do mundo) constitui-se de "ciência normal"...* (COELHO, ob. cit., p. 32).

O prestígio social conferido aos pesquisadores e a desvalorização da função docente, mormente na sociedade de classes pós-industrial é óbvia: os primeiros são os potenciais instrumentalizadores dos avanços tecnológicos monopolizados pela minoria dominante; os docentes têm a árdua missão de quebrar esse monopólio e socializar as conquistas científicas¹⁵.

Porém, mesmo aceitando a diferença de papéis intelectuais entre o pesquisador e o docente, entre os tipos de pesquisa que ambos fazem e entre as funções sociais de cada um, ao trabalhar com a difusão de conhecimentos adquiridos, o professor volta-se tanto para a formação de mão-de-obra qualificada quanto para a reprodução dos quadros de sua própria corporação (e até para a dos pesquisadores). Por isso, além da leitura do mundo em que se insere, o docente tem de desenvolver um determinado nível de pesquisa –aquela que COELHO (id., ib.) denomina "normal"– pois mesmo que ele seja um pesquisador comum, mesmo que ele não preste grande contribuição ao avanço científico da humanidade, a familiaridade com os métodos, técnicas e instrumentos da pesquisa é fundamental para o seu desempenho como difusor dos conhecimentos que serão necessários no sistema produtivo (transformação da ciência pura em aplicada), na universalização da cidadania (usufruto equitativo dos benefícios sociais) e na reprodução da ciência (formação básica de futuros cientistas). O autor acima citado já alertou para uma aparente contradição neste raciocínio, rebatendo-a com a seguinte explicação:

"Como podem cientistas pouco competentes serem bons professores ? Qual o ganho em utilizá-los mais intensamente no ensino ? Ora, os que se opõem à idéia da integração entre ensino e pesquisa sempre usam o argumento de que um bom cientista não é sempre, ou necessariamente, um bom professor e que pouco ou nada se ganharia pondo-o numa sala de aulas. Creio, pois, que não objetarão à idéia de que um cientista medíocre pode ser um bom docente (id., ib.)".

Com essas colocações preliminares, pensamos ser o momento de passarmos, portanto, aos aspectos da função docente, que, além de preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho, tem de prover a reposição dos quadros do sistema educacional, o que significa dizer a reposição de seus próprios quadros.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Insistir, à exaustão, sobre os mesmos problemas e mazelas do Sistema Educacional Brasileiro em geral, e da Universidade em particular, pode trair idéia fixa, falta de imaginação ou de vergonha. No entanto, ao abordar a questão da formação de recursos humanos, não há como escapar de temas sempre recorrentes que, não superados, seja pela incúria dos poderes públicos, seja por indiferença da Sociedade Civil, apresentam-se com uma longa juventude exasperante.

Então, apenas de modo telegráfico, e sem pretensões de que as afirmações subsequentes dispensem estudos mais aprofundados, cabe destacar:

1º Temos um Sistema Educacional que, só de modo impróprio, pode ser denominado "Sistema". É uma colcha de retalhos, sem a menor integração vertical. Sua estruturação resultou das reformas dos regimes de exceção, que visavam mais resolver questões políticas conjunturais do que problemas estruturais da educação¹⁶.

2º Embora tenha sido feito um enorme esforço nos últimos anos, o atendimento a crianças de zero a 6 anos representa cobertura insignificante da população nessa faixa de idade¹⁷.

3º Somos detentores de dois terços de todos os analfabetos da América Latina e situamo-nos na 6ª posição do "ranking" dos campeões de analfabetismo no mundo.

4º Apresentamos, certamente, os mais elevados índices de reprovação escolar no Ensino Fundamental da História da Educação.

5º Desenvolvemos um dos menores anos letivos do mundo e uma vergonhosa jornada escolar, sem falar nas interrupções do calendário, por conta de greves e paralisações frequentes, que, se de um lado revelam a vitalidade do movimento docente, por outro demonstram o desrespeito das políticas educacionais para com a categoria... e quaisquer que sejam as razões, motivações e justificativas, os prejuízos são incalculáveis e irreparáveis para os discentes.

6º Desdenhamos o 2.º grau, "sanduichado" entre o Ensino Superior e o Fundamental (inferior ?), sem políticas, sem metas, reduzido a uma mera preparação (ruim) para o Vestibular –ruindade essa atestada pelos estabelecimentos de ensino que entregam seus alunos aos "cursinhos", como única via para a disputa de vagas.

7º Depois das frustradas campanhas e tentativas congêneres de atendimentos aos adolescentes e adultos marginalizados da escola na idade própria, o país, qual nau sem rumo, assiste às tentativas localizadas e pontuais das organizações não governamentais nesse setor.

8º Nas instituições de ensino superior

"contradições e deficiências de toda ordem são denunciadas: um ensino decadente e de qualidade discutível; uma produção de pesquisas fundada na artificialidade dos rituais acadêmicos e sem relevância para o desenvolvimento científico nacional; uma generalizada ineficiência administrativa; elevados custos de operação; altos índices de ociosidade docente e da capacidade física instalada (MARTINS, *in*: DURHAM, ob. cit., p. 167)";

enfim, uma crise de profundidade nunca dantes experimentada, ao ponto de alguns analistas considerarem até mesmo como falência do 3.º grau.

E no fundo do fundo do poço do Ensino Superior, encontram-se as licenciaturas, cada vez mais desprestigiadas pelos candidatos inscritos no Vestibular. Várias explicações têm sido dadas para o fenômeno, destacando-se nelas um fator externo: o desprestígio da própria carreira docente. Mal remunerada, mal dotada de condições e recursos para um desempenho adequado, constituída de atores mal ensaiados e preparados para o papel que a sociedade lhes cobra, além de invadida por amadores que nela fazem "bico", a carreira do magistério, salvo as exceções, tem sido o desaguadouro das pessoas que buscam (equivocadamente) solução para problemas pessoais ou profissionais mal resolvidos. E ainda que seus membros tenham sido acusados de corporativismo extremado nos últimos anos, a ela não tem sido aplicado com a mesma rigidez que o é em outras profissões, nem o credencialismo resultante do corporativismo e que se manifesta por:

- a) exigência de credenciais da escolaridade formal, independentemente da comprovação de sua eficácia na prática;
- b) exacerbação da meritocracia, sancionando privilégios e discriminações;
- c) ampliação dos critérios de discriminação social, pela desvalorização dos diplomas de graus menos elevados¹⁸, pois os requisitos exigidos visam atender antes a seletividade do que as necessidades de qualificação para desempenho funcional;
- d) aprofundamento da estratificação ocupacional, com exacerbação das especializações.

É evidente que fatores internos também contribuem para aprofundar a crise específica da formação para o magistério. Primeiramente, o prestígio conferido à pós-graduação e à pesquisa, traduzido na maior alocação de recursos e numa série de incentivos –bolsas de estudo, financiamento de projetos, progressão funcional etc.– combina-se com a desvalorização dos títulos decorrentes dos fatores do credencialismo, empurrando as pessoas para as profissões que exigem credenciais escolares mais elevadas. Em segundo lugar, se se visa a atender mais à seletividade do que às exigências do futuro desempenho profissional, todo o processo acadêmico –currículos, programas, procedimentos didático-pedagógicos etc.– é submetido à tecnoburocracia. Basta observar que a avaliação do rendimento escolar perde seu caráter diagnóstico (verificação, para correção e complementação de conteúdos, da criatividade, do espírito crítico), para ceder lugar ao credenciamento ou descredenciamento formais. Não é raro o Conselho Superior de Ensino ser surpreendido com a aprovação de alunos em disciplinas cujos pré-requisitos não foram cumpridos e os mesmos continuam sendo rigidamente exigidos. Por outro lado, têm sido cada vez mais frequentes as alterações curriculares, menos para atender ao dinamismo da ciência, do que para satisfazer acomodações estruturais e de professores. Em terceiro lugar, ainda que constantemente reclamados como insuficientes, os poucos recursos efetivamente aplicados na Universidade são flagrantemente desperdiçados. Fica até difícil entender como professores mal remunerados, laboratórios e bibliotecas desatualizados e instalações dilapidadas resultam num ensino tão caro. Não se pode atribuir também às reprovações ou às evasões a baixa rentabilidade do Ensino Superior. A crer nos levantamentos e pesquisas realizadas, cerca de pouco mais de 50% de conclusões, em relação às matrículas, se dão a cada ano na rede pública. Certamente, a dilatação do período de permanência na Universidade pública resulta da excessiva tolerância em relação aos prazos de integralização curricular e à elástica flexibilidade na mudança de curso. No primeiro caso, sob pretexto de se evitar a aplicação de legislação da "época da ditadura", perpetuou-se a ocupação de vagas pelos mesmos alunos¹⁹. No segundo, por uma manobra que começa no vestibular (escolha de opções menos

concorridas), busca-se, através do remanejamento posterior, a vaga na opção de maior demanda inicial.

No caso das licenciaturas, o inchaço de alunos nas escolas noturnas da rede privada demonstra que a baixa demanda na Universidade Pública pode ser resolvida por uma simples mudança de horário. Mesmo incluídas entre os cursos de mais baixa demanda, as licenciaturas nas escolas públicas, em nome de uma duvidosa qualidade, resistem à ocupação de todas suas vagas pelos contingentes matriculados nas escolas privadas, seja através do mecanismo da transferência, seja através da complementação de estudos. Esquecem-se de que os profissionais egressos das escolas privadas, bem ou mal formados, disputarão, em igualdade de condições o mercado de trabalho. Dessa forma, o credencialismo exigido no interior da academia pública pulveriza-se no seu exterior.

Problemas estruturais mais abrangentes também têm prejudicado as licenciaturas. Certamente os prejuízos daí decorrentes são os mais profundos. Com a extinção das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, os cursos de licenciatura ficaram divididos entre os Institutos Básicos (encarregados da formação em conteúdos) e as Faculdades ou Centros de Educação (dispensadoras da capacitação didático-pedagógica). O aluno, dada a falta de integração dos dois tipos de unidade acadêmica, sente-se como o filho de pais separados em conflito e sem assistência de um analista. É muito comum o aluno reclamar da superficialidade da formação pedagógica (certamente mais voltada para o desempenho nos graus inferiores), estimulado pela arrogância da sapiência conteudística. Por outro lado, cobrado nos Institutos em conteúdos e objetivos do mesmo grau de complexidade dos exigidos em cursos conducentes a carreiras de maior prestígio, o acadêmico recorre à manobra da mudança de curso. Por que permanecer no curso de determinada licenciatura, se as disciplinas que cursa lhe credenciam para a conclusão de um bacharelado que conduz a uma carreira melhor remunerada e de maior prestígio? Sobrecarregado de disciplinas que pouca funcionalidade têm com seu futuro desempenho de professor de 1.º e 2.º graus, não sobra tempo para o aluno, em quatro anos, adquirir o domínio sobre os aspectos histórico-sociológicos da instituição escolar e seu papel na sociedade, sobre as finalidades da Educação na sociedade contemporânea, sobre os instrumentos de coleta de dados e apreensão das condições de vida dos futuros alunos, sobre os processos psicológicos da aprendizagem, sobre os conteúdos que representam o saber cultural e científico básico, sobre a dinâmica de grupo e as formas de comunicação, sobre instrumentos que permitam a percepção da correlação entre a prática pedagógica e a prática social. Em resumo, o que o professor da Escola Básica precisa é uma sólida cultura geral, aliada a uma profunda especialização nos métodos e técnicas de sua transformação em matéria educativa. Tem ocorrido o inverso: recém licenciados com profunda especialização em determinado campo do conhecimento, sem qualquer domínio sobre as finalidades da escola, sobre os projetos de vida de seus alunos e sobre os instrumentos e mecanismos capazes de tornar essas finalidades em realidade, acabam por ministrar aulas da mesma forma e com o grau de sofisticação do conteúdo que receberam.

Não queremos reabrir a discussão sobre a hegemonia dos institutos ou faculdades (centros) de educação em relação aos licenciandos e aos bacharelados, pois entendemos que a questão não se resolve, mesmo que haja a vitória de um tipo de unidade sobre o outro. A questão central não é a hegemonia de uma unidade acadêmica, mas a melhor formação possível dos alunos que nelas ingressam. É claro que o distanciamento entre os dois tipos de unidade tem trazido sérios prejuízos à mencionada formação, especialmente à dos licenciandos.

Vale a pena rever aqui as considerações de Luiz Antônio da CUNHA (ob. cit., pp. 115-116) sobre o problema. Segundo esse autor, muitos têm retomado, face à crise das licenciaturas, a idéia da criação de um modelo brasileiro dos *teachers' College*, prevista na estruturação da Universidade de Brasília: ao invés de ingressarem nos institutos em que se matriculam os bacharelados, os licenciandos matricular-se-iam em faculdades (centros) de educação e buscariam, nos primeiros, as disciplinas de conteúdos (numa inversão da atual proporção em relação às disciplinas pedagógicas) voltados para a licenciatura específica. E o Professor da Universidade Federal Fluminense vê nessa solução uma série de problemas, dentre os quais, dois merecem destaque:

- 1º Aumento da rejeição dos licenciandos pelos estudos didático-pedagógicos.
- 2º Ampliação da *auto-seleção negativa* (busca da vagas das licenciaturas apenas pelos candidatos menos questionadores e que se julgarem menos preparados para a disputa com os bacharelados, dado o baixo nível do ensino nas unidades de educação e a desvalorização econômica e simbólica da carreira do magistério), com a consequente aceleração da deterioração da qualidade do corpo docente do ensino de 1.º e 2.º graus.

Penso não serem totalmente razoáveis as conclusões dadas a que chega o Professor citado para o aumento da rejeição aos estudos didático-pedagógicos (infantilização do tratamento dispensado aos alunos pelas faculdades de educação e espírito crítico desses alunos). Tal *espírito crítico* não estaria sendo alimentado pelos currículos e pelas posturas credencialistas desenvolvidos nos institutos? O próprio autor reconhece o *anarquismo* das refutações dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos nas unidades de educação. Por outro lado, a *auto-seleção negativa* independe de a formação de docentes estar se dando em institutos ou em faculdades (centros) de educação; ela decorre, concretamente, de fatores externos à Universidade, por imposição da desvalorização econômica e simbólica que o mercado de trabalho, as corporações e a sociedade conferem à carreira docente, como percebe o autor.

Curiosamente, ao levantar alternativas, Cunha acaba por propor, concretamente, um *envolvimento intensificado dos licenciados* (sic) *com as questões do ensino* (ob. cit., p. 120) –com o que concórdamos– ao mesmo tempo que não toca numa possibilidade de superação da auto-seleção negativa.

CONCLUSÕES

Conclusões têm, geralmente, o sabor de indução de soluções. E soluções, num quadro tão complexo, podem cheirar a arrogância e, no limite, a autoritarismo. Contudo, apenas levantar problemas e face a eles não apontar caminhos, pelo menos para a reflexão comum, pode trair falta de posicionamento, receio da contestação a convicções pessoais e, no limite, fatalismo irracional.

Assim, sem qualquer pretensão de apontar soluções definitivas, mas com o intuito de expor posicionamentos auferidos de estudos e discussões mantidas com outros companheiros de preocupação com a formação do professor brasileiro, desenvolveremos esta parte do trabalho com duas afirmações de princípio:

- 1ª Dada a complexidade das questões acumuladas nos quase trinta anos de uma reforma universitária de exceção²⁰, as modificações necessárias resultarão, certamente, da ampla participação de toda a sociedade nas discussões e descoberta de caminhos. E não se trata de estratégia protelatória, pois entendemos que a democratização do processo de construção da nova Universidade não deverá aguardar amplas mobilizações, mas medidas concretas e imediatas, em cima das quais avaliações socializadas permanentes devem ser aplicadas. Além de consensos não se construir em cima de disputas discursivas, as melhores alternativas só ganham legitimidade e adesão em cima de resultados concretos.
- 2ª Propostas pontuais podem e devem ser implementadas, desde que referenciadas nas questões estruturais mais profundas e de longo prazo. Neste sentido, faremos nossas, sem qualquer pretensão de originalidade, algumas alternativas já colocadas no mercado das idéias.

Quanto à estrutura, a Reforma de 1968 *departamentalizou* a Universidade, numa tentativa de abolição das cátedras e de atingir outros objetivos não tão explícitos, provocando o surgimento de dois tipos básicos de Departamento: os que se dedicam à formação básica e os que dispensam a formação profissionalizante. Os primeiros, percebendo o maior prestígio dos últimos, acabaram por buscar terminalidades nos bacharelados, dando menor importância às disciplinas que têm que oferecer a outros cursos. Além disso, a ditadura da cátedra foi substituída pelo credencialismo/corporativismo departamental.

Revisões na estrutura precisam ser pensados, especialmente sobre as obrigações da unidade departamental (se ela for mantida) em função do tipo de serviço que presta: disciplinas à graduação que dão terminalidade, disciplinas à graduação de outros cursos, disciplinas à pós-graduação, desenvolvimento de pesquisa, desenvolvimento de projetos de extensão, etc.

No caso da pesquisa, ela deveria estar subordinada à disseminação do conhecimento, não no sentido estreito de sua limitação do currículo existente ou do envolvimento do pesquisador-professor com as disciplinas que vai ministrar, mas no sentido de sua destinação ao ensino.

Um dos aspectos positivos da Reforma Universitária de 1968 foi a criação do ciclo básico, infelizmente não implementado, pois nele, sem a mera pretensão de protelar a definição profissional do aluno e diminuir despesas, através da formação de turmas grandes, poderia ser feita a recuperação das deficiências trazidas da Educação Básica: língua nacional, proficiência em língua estrangeira instrumental, informática básica (uso de editores de texto, planilhas eletrônicas, controle de arquivos, etc.), matemática e estatística básicas, para aplicações concretas em campos específicos e fundamentos sócio-históricos da Formação Social Brasileira. Além disso, poderiam ser verificadas as bases e tendências dos alunos para as profissionalizações manifestas em suas opções no Vestibular. Os alunos que não necessitassem desse *nivelamento*, entrariam nos cursos gerais²¹, que lhes confeririam um bacharelado na área geral de conhecimento (humanidades, ciências naturais biomédicas). Em seguida, mesmo tendo disciplinas instrumentalizadoras das profissões possíveis na área, haveria uma concentração na terminalidade, após definida a profissionalização que o aluno assumiria. Assim, no caso específico das licenciaturas, e, para exemplificar, as da área das ciências sociais, o aluno faria o curso de Humanidades, por três anos, bacharelando-se nele. Depois, definida sua profissionalização específica, completaria com mais um ano seu bacharelado em História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, etc., ou sua licenciatura,

nas habilitações homônimas, com mais um ano de intensa formação didático-pedagógica. Caso não se queira partir, inicialmente, para uma mudança tão radical, a unidade entre bacharelado e licenciatura continuaria nas habilitações específicas (História, Geografia, etc.), intensificando-se no último ano a formação nas questões do ensino, para os que escolhessem a licenciatura, e as específicas para o desempenho profissional do bacharel, para os que optassem pelo bacharelado. Penso que há razões para que se mantenha a unidade, desde que os professores de conteúdo (nos institutos) ouçam os reclamos da formação de docentes para a escola básica e os das faculdades (centros de educação) não tratem os alunos da Universidade como os da escola básica. Caso contrário, justificar-se-ia a separação, certamente com os riscos de duplicação de meios em disciplinas que poderiam servir tanto aos licenciandos quanto aos bacharelados.

Não há dúvidas, e a experiência histórica de outros países o demonstram (especialmente a da França no século passado), a separação institucional entre ensino e pesquisa pode resultar em danos maiores. O princípio da unidade ensino/pesquisa é uma tradição das reformas universitárias no Brasil, embora a segunda tenha permanecido, na prática, como atividade marginal ou residual, ou, quase sempre, mais desenvolvida fora dela, em centros e institutos. Entretanto, o que é pior, mesmo entronizada nas Universidades – não há dúvidas de que na sua maior proporção e de melhor qualidade nelas hoje se encontra a pesquisa contínua divorciada do ensino, não só pela confusão de que todos os professores farão pesquisa de ponta, como pela falta de instrumentos e mecanismos de interação entre os pesquisadores e os professores. A questão da unidade ensino/pesquisa não está na acumulação de ambas as funções no mesmo agente, mas na sua interação orgânica dentro do espaço acadêmico. Evidentemente, estamos nos referindo à pesquisa que se dá na fronteira do conhecimento. Não se pode esquecer que o professor (disseminador do conhecimento adquirido) tem de desenvolver um outro tipo de pesquisa, na ponta dos conhecimentos sobre os mecanismos e instrumentos de disseminação/apreensão do conhecimento acumulado, ou, em termos mais simples, de pesquisa sobre os mais avançados processos de ensino/aprendizagem.

Quaisquer que sejam as tentativas de modificação, elas não podem perder de vista jamais a meta fundamental: a recuperação da qualidade do ensino, para a construção de uma sociedade mais desenvolvida, tanto do ponto de vista de sua inserção no mundo do século XXI, quanto da realização da justiça interna. Para tanto, a Universidade terá de superar estruturas, critérios, mecanismos e instrumentos que acumulou ao longo da vigência estrutural herdada do regime autoritário (por resistência ou cooptação): o corporativismo, o credencialismo, o isolamento e a falta de compromisso com a sociedade que a sustenta.

Face ao esvaziamento das licenciaturas, da exacerbação da rotatividade dos profissionais de ensino em exercício no ensino básico e da decrescente inscrição de candidatos nos concursos para docentes, entendemos ser necessários uma série de medidas que, por seu caráter emergencial, não podem perder de vista as transformações mais profundas que devem ocorrer no interior da estrutura e do funcionamento das agências formadoras e no conjunto da sociedade, para a que a preparação do professor obedeça a padrões de qualificação profissional compatível com seu papel na sociedade contemporânea, e para o resgate de seu reconhecimento social.

1. Piso Salarial Nacional

Embora atinente ao Ensino Fundamental, o piso constante do acordo firmado por ocasião da Conferência Nacional de Educação para Todos, com todas as suas conseqüências e

implicações, poderia ser o parâmetro de correção dos demais níveis de uma Carreira Docente, também a ser estruturada em nível nacional.

II. Programa de Incentivo às Licenciaturas

O Governo Federal deve criar programa de incentivo às licenciaturas, nos moldes dos existentes para o fomento à pesquisa e à formação pós-graduada. Assim, pode ser criado um programa de bolsas de estudos para os licenciandos e estímulos, traduzidos em termos orçamentários e financeiros, às instituições que apresentassem melhores resultados neste particular.

III. Programa de Incentivo à Docência

Ao mesmo tempo, estados e municípios, cada um no seu âmbito, além do respeito ao piso salarial profissional nacional, devem aumentar os recursos vinculados à função ensino, destinando-os a programas de atualização, aperfeiçoamento e especialização, para seus docentes em exercício, e de incentivos financeiros à produtividade. Os prejuízos dos resultados do sistema de promoção da escola básica, tanto nos elevados índices de reprovação, quanto no descendente nível de qualidade dos alunos aprovados, seriam rapidamente recuperados.

IV. Programa de Incentivo à Formação para o Magistério em Nível de 2º Grau

Sabemos que as agências de 2.º grau formadoras de recursos docentes para o primeiro segmento do Ensino Fundamental passam também por uma grave crise, inclusive com perda progressiva de sua identidade, não só pela desqualificação interna, como pela pressão de sua clientela, também aspirante à preparação para o Vestibular. Na realidade os cursos de magistério têm servido como única opção para os grupos sociais menos aquinhoados que conseguem chegar ao 2.º grau, sem relação obrigatória de sua opção pelo magistério nas séries iniciais.

Por mais que se apregoe o ideal da formação em nível superior, também para atuação profissional nesse nível, sabemos que as necessidades do Ensino Fundamental brasileiro ainda estão longe de serem satisfeitas por profissionais sequer formados no nível de 2.º grau.

Programa semelhante de bolsas deve ser criado para os candidatos aos cursos de magistério neste grau.

V. Programa de Incentivo aos Docentes de Nível de 2.º Grau em Exercício

As Universidades poderiam oferecer aos professores titulados nesse grau e já em exercício, algo assemelhado aos chamados "Estudos Adicionais", equivalentes à quarta série, já construindo pontes para a formação superior na habilitação magistério.

Sabemos, entretanto, que a expansão da demanda às licenciaturas e aos cursos de magistério de 2.º grau, bem como a elevação do nível de seus candidatos, só se resolverá quando a Sociedade Civil e as autoridades governamentais do país entenderem que a Educação Básica estratégica no século que se avizinha e que, conseqüentemente, é necessário recuperar a dignidade da profissão docente, tanto em termos salariais, quanto em termos de prestígio da carreira.

No caso específico da formação dos próprios professores universitários, a experiência brasileira tem evoluído muito. Basta observar a demanda e a expansão da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e particularmente a atual distribuição das funções docentes, conforme quadro a seguir:

Evolução da Distribuição de Funções Docentes Por Grau de Formação

Grau de Formação	1986*	1996	
	%	N.º	%
Sem pós-graduação	35	33.370	22
Especialização	32	53.990	37
Mestrado	21	36.950	25
Doutorado	12	24.006	16
Total	100	148.316	100

Fonte: MEC/INEP/SEEC

* Não tivemos acesso aos dados absolutos de 1986.

A maioria dos docentes com Mestrado e Doutorado, em 1996, concentrava-se nas instituições públicas de ensino superior (respectivamente, 21.974 contra 14.980 e 18.526 contra 5.480). Entretanto, está havendo uma verdadeira debandada de professores titulados da rede pública para as redes privadas, tanto em função das aposentadorias precoces, nas primeiras, quanto pelo desestímulo da política salarial e pelas ameaças –algumas já concretizadas– de anulação de direitos anteriormente conquistados pelos sindicatos docentes.

A formação de professores para o ensino superior continua sendo feita na pós-graduação, cuja expansão apresenta uma tendência estrutural semelhante à que se deu com a expansão da graduação com os governos militares: uma verdadeira explosão. É que as facilidades abertas à rede privada de escolas superiores brasileiras –a reforma do ensino abriu a possibilidade de constituição de Centros Universitários, em lugar de Universidades– e estas instituições apresentam um verdadeiro *boom*²², porém com a exigência de constituírem seus quadros docentes com a titulação pós-graduada. Alguns deles, inclusive, estão abrindo cursos de mestrados, para capacitarem os docentes da própria instituição –e há uma demanda enorme, em função das possibilidades de progressão funcional.

Penso, finalmente, que essa verdadeira corrida à pós-graduação, em que pesem todos os fatores adversos à profissão docente em nosso País, significa uma resposta da demanda social aos proclamados canais de ascensão social a que fizemos referência antes. Lamentavelmente, sem qualquer alteração na estrutura de nossa formação social, que continua sendo a mais excludente do mundo, pois apresenta a pior distribuição de renda do planeta, o acesso e a conclusão da pós-graduação serão frustrados, porque não haverá lugar para todos: nesse tipo de formação social, assim que os valores dominantes tendem a ser universalizados, as elites logo forjam critérios de discriminação social, exigindo níveis mais elevados ou critérios seletivos mais rígidos para o acesso ao prestígio e à remuneração condigna.

NOTAS

1 É dessa forma um tanto agressiva, mas, infelizmente verdadeira, que Wanderley Guilherme do Santos se expressa no Prefácio da obra de COELHO (1988, p. 7).

2 Ainda que exaustivamente discutida, a função "extensão" ainda padece de muitas ambigüidades nas universidades brasileiras. Como a discussão do tema escapa aos limites deste trabalho, iremos entendê-la como a prestação de serviços imediatos à comunidade externa, gerando campos de estágio para a formação de profissionais e o desenvolvimentos de pesquisas mais voltadas para a ciência aplicada. Por exemplo, após ser diplomado, o graduado brasileiro tem de registrar seu diploma nos órgãos competentes do sistema. O MEC chegou a ameaçar os estudantes que boicotassem o Exame -e o índice de boicote inicial foi alto- como não registro, ou seja com o não reconhecimento do diploma e, conseqüentemente, a impossibilidade do exercício da profissão. Muitos juristas levantaram a hipótese de se tratar de uma ameaça de duvidosa legalidade, pois o recém formado tem o direito ao exercício da profissão específica credenciada pelo diploma, a partir da colação de grau e o exame, quando é o caso, na entidade de representação dos profissionais, como é o caso da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

3 Esta resistência tem sido minada com ameaças de represálias sobre os cursos, as instituições e sobre os próprios estudantes.

4 A própria legislação brasileira encara o analfabetismo como uma doença, porque fala em sua "erradicação".

5 Discuto melhor esta questão no livro *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* (GADOTTI e ROMÃO, 1995).

6 COELHO (1988, pp. 11-45) demonstrou como Universidades em diversas partes do mundo encararam de maneira diversa o binômio ensino/pesquisa.

7 Utilizamos aqui a expressão construída por Lucien Goldmann (1972, pp. 18-31), quando demonstra a evolução do modo de produção capitalista, rechaçando as classificações baseadas em critérios meramente formais, que não penetram nas transformações estruturais que ele sofreu, e enxergam apenas a predominância de uma ou outra origem do capital, desdobrando-o em *capitalismo mercantil* ou *comercial*, *capitalismo industrial* e *capitalismo financeiro*. As diferenças aí estabelecidas não dão conta das profundas modificações ocorridas no Capitalismo, gerando a substituição do Liberal pelo Monopolista e deste, pelo de Organização.

8 Nessa época, representando os estudantes no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, em minha Universidade, lembro-me dos professores e técnicos de Houston, permanentemente presentes, "assessorando" a formulação e implantação da reforma.

9 Já adiantando que consideramos a isonomia aritmética uma falácia democrática, pois ela só ganha legitimidade se vinculada a critérios de produtividade. Especialmente no serviço público, a isonomia não pode ser credencial da sinecura vitalícia.

10 *Colocar a questão no plural -isto é, perguntar-se pelas funções da universidade- parece resultar de dívida ou de dissenso acerca da resposta. A função da universidade é apenas uma: gerar o saber* (BELLONI, in: BRANDÃO, 1992, p. 13).

11 Em várias oportunidades, tive a satisfação de ouvir Gadotti substituir o termo "tendências" por "perspectivas", com a explicação de que o primeiro traí uma conotações epistemológicas e políticas negativas.

12 Pois, como afirma Luiz Antônio CUNHA (1988, p. 117), *não basta declarar que o ensino, a pesquisa e a extensão constituem objetivos da universidade, indissociáveis uns dos outros. É preciso hierarquizá-los.*

13 Como sugere Jacques VELLOSO (1991, p. 26).

14 Como escapa aos limites deste trabalho a discussão sobre a função educativa do Professor, dela abstrair-nos-emos, remetendo o leitor para outros, dentre os quais destacamos MELLO (1992), HAGUETTE (1990), SILVA (1992), ALVES (1992) e SILVA (1991).

15 Em 13 de março de 1969, Fidel Castro pronunciou um discurso na Universidade de Havana, no qual destacou a necessidade de universalização do próprio ensino universitário, alertando: *É incrível o número de defeitos, de hábitos que se contraem quando os conhecimentos são apanágio de uma minoria* (CASTRO e HENRIQUEZ, 1977, p. 36). Referia-se ao raciocínio burguês de reservar os conhecimentos mais avançados e o agradável trabalho intelectual para uma minoria, enquanto o "grosso" da humanidade continuará se encarregando dos desumanizantes trabalhos pesados. Se a humanidade tivesse assim raciocinado nos seus primórdios, alguns homens (a maioria) ainda estaria nas cavernas.

16 Otaíza de Oliveira ROMANELLI (1978, p. 193 e segs.) demonstrou as funcionalidades em incoerências das reformas Universitária e do Ensino de 1º e 2º graus.

17 As estatísticas nesse grau de ensino são muito precárias, porque a Educação Infantil, nem legalmente, faz parte do Sistema Educacional (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 não tem sequer uma linha sobre ela). Os estudiosos da questão falam em cobertura de 10% da população infantil nesta faixa de idade (v. KRAMER, 1992, p. 18).

18 Em outro ponto deste trabalho, tentamos demonstrar a combinação "equilibrada" que o modelo social concentrador faz entre canais de ascensão e critérios de discriminação social.

19 Levantamento realizado no ano em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, que em toda sua história (mais de 30 anos de existência) jamais cancelara uma matrícula sequer por ultrapassagem do prazo máximo de integralização, revelou vários alunos com mais de 20 anos de casa !

20 Ainda que sancionada em 1968, logo depois do golpe de 1964, uma série de medidas foram mudando a face da Universidade Brasileira.

21 Não entendemos porque neste particular, o Professor Luiz Antônio da CUNHA (ob. cit., pp. 121-123) limita a possibilidade de cursos gerais às "Humanidades", alegando que *para as áreas biomédicas, as*

chamadas ciências naturais e a tecnologia, a organização do trabalho e da autonomização das disciplinas não permitiriam tais cursos (p. 122).

22 Apenas para dar um exemplo, um desses centros, na periferia de São Paulo, apresentou um crescimento de matrícula, de 1998 para 1999 da ordem de quase 300%! Saltou de cerca de 3.700 matrículas para mais de 11.000 mil. Tivemos notícia de que uma outra instituição privada de ensino superior, da mesma região da capital paulista apresentou uma expansão semelhante, no mesmo período.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABMES (1988). *Ensino superior: Legislação atualizada*. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.
- ABREU, Maria Celia e MASETTO, Marcos Tarciso (1983). *O professor universitário em aula*. 3ª ed., São Paulo: MG Ed. Associados.
- ALVES, Nilda (Org.) (1992). *Formação de professores; Pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.
- AMORIM, Antônio (1992). *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez.
- BOFF, Leonardo (1994). *A função da universidade na construção da soberania nacional e da cidadania*. Rio de Janeiro: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/UERJ, (Cadernos de Extensão Universitária n.º 1).
- BRANDÃO, Zaia e outros (1992). *Universidade e educação*. Campinas/São Paulo, Papirus/Cedes/Ande/Anped.
- CASTANHO, Maria Eugênia (1989). *Universidade à noite; fim ou começo de jornada?*. Campinas: Papirus.
- CASTRO, Fidel e HENRIQUEZ, Elio D. (1977). *Cuba: por uma escola nova*. Lisboa: O Professor.
- CATANI, Denice Bárbara et alii (Orgs.) (1986). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.
- COELHO, Edmundo Campos (1988). *A sinécure acadêmica: A ética universitária em questão*. São Paulo/Rio de Janeiro, Vértice/IUPERJ.
- CUNHA, Luiz Antônio. Qual Universidade? *Educação e Sociedade* X (31), pp. 105-128.
- DURHAM, Eunice e SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.) (1992). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (1977). *Universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, Vozes.
- (1991). *Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados.
- FERNANDES, Florestan (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (1995). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire
- GOLDMANN, Lucien (1972). *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL.
- GRAMSCI, Antonio (1978). *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes.
- HAGUETTE, André (1990). *A luta pelo ensino básico: Uma proposta pedagógico-administrativa*. Fortaleza: UFC.
- KRAMER, Sonia (Coord.) (1992). *Com a pré-escola nas mãos*. 4ª ed., São Paulo: Ática.
- LUCKESI, Cipriano et alii. (1995). *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 7ª ed., São Paulo: Cortez.
- MACKENZIE, Norman; ERAUT, Michael e JONES, Hywel C. (1971). *Art d'enseigner et art d'apprendre: Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur*. Paris: UNESCO.
- MEC/INEP (1987). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/PUC-RJ.
- MELLO, Guiomar N. de (1982). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- MOROSINI, Marília Costa (Org.) (1994). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez.
- MORRIS, William H. (1972). *O ensino superior: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIMENTA, Aluísio (1985). *Universidade: a destruição de uma experiência democrática*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes.
- PINTO, Álvaro Vieira (1994). *A questão da universidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. (Org.) (1987). *Educação em debate: uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez.
- ROMANELLI, Otávia de Oliveira (1978). *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis, Vozes.
- SANFELICE, José Luís (Coord.) (1988). *A universidade e o ensino de 1.º e 2.º graus*. Campinas: Papirus.
- SERBINO, Raquel Volpato e BERNARDO, Maristela Veloso Campos (Org.) (1992). *Educadores para o século XXI: Uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (1991). *O professor e o combate à alienação imposta*. 2ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- (1992). *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, Jefferson I. da (1992). *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- TORRES, Carlos et alii. (1994). *Curriculum universitario siglo XXI*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos (Arg.), (imp.).

- UNIVERSIDADE Federal Fluminense (1989). *Autonomia universitária na constituição de 1988: Estudos e pareceres*. Niterói: PATAE.
- VAHL, Teodoro Rogério (1980). *A privatização do ensino superior no Brasil: causas e conseqüências*. Florianópolis: UFSC.
- VELLOSO, Jacques (Org.) (1991). *Universidade pública; Política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papirus.
- WEBER, Max (1989). *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez.