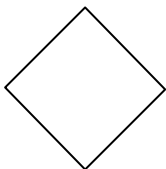


Formação de professores no Brasil



*Maria Alice de Oliveira Faria**

*Juvenal Zanchetta Junior (colaboração) ***

A educação superior no Brasil, criada no início do século XIX, com a instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, foi implantada “de forma isolada e desarticulada dos demais níveis e graus, como decorrência da formação de quadros” (Nadai, 1984:90). Por esta razão, até a República, “a educação superior distribuía-se, em algumas raras instituições localizadas em diversos pontos do país, guardando certa concentração na Corte, sem contudo abarcar todos os ramos do saber” (Nadai, 1984:90). Eram cursos de medicina, engenharia, direito, farmácia e odontologia, não havendo nenhum que formasse professores em nível superior. A estruturação dos cursos de formação de professores, no plano federal, só se dará nas décadas de 1930 e 1940. Antes dessa época, esses cursos eram organizados pelos estados brasileiros, segundo suas possibilidades, e apenas voltados para a formação dos professores primários em nível secundário, através de Escolas Normais.

Formação do professor primário e do professor da Escola Fundamental

Somente em 1946 o governo federal estabeleceu, em nível nacional, os currículos das escolas normais para formação de professores primários, completando as leis de estruturação e regulamentação do ensino primário, secundário e profissionalizante da Era Vargas (1930 –1945).

* Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, Brasil

** Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, Brasil

A República (1889) manteve a descentralização e alguns Estados mais desenvolvidos estruturaram o ensino em seu território. Foi o caso do Estado de São Paulo, então em pleno desenvolvimento econômico e já hegemônico no país. Tinha havido duas tentativas de se criarem Escolas Normais no Estado, durante o Império, mas não tiveram êxito: ocorreram em 1846 e 1875, com cursos de dois anos de duração e onde só homens eram admitidos. Somente na terceira tentativa, em 1880, já em plena propaganda republicana e sob o impulso dos seus militantes é que a escola então criada constituiu o embrião do que seria a Escola Normal republicana no Estado de São Paulo. Segundo Reis Filho, esta escola “passou a desempenhar papel de relativa importância na inovação dos processos de ensino” (1981:131) e constituiu-se ao mesmo tempo num foco de idéias republicanas. Com a República, em 1889, e a descentralização federalista, os republicanos de São Paulo, que já haviam tido um papel fundamental na mudança de regime, desenvolveram, entre 1890 e 1896, “o mais intenso esforço de racionalização político-administrativa do governo de São Paulo” e “como parte deste processo, organizou-se o ensino público” (Reis Filho, 1981:131). Nas suas linhas mais amplas, esse esforço concentrou-se na preocupação com a melhor qualificação dos professores para o ensino primário e secundário e na instalação do ensino público, leigo e gratuito, apoiado no modelo francês da Terceira República. Esse fecundo movimento educacional, voltado para a escola primária e a formação de seus professores, foi interrompido em 1898 pela mudança de poder na esfera nacional e “as ilusões democrático-liberais cederam lugar à realidade oligárquica, que irá predominar até 1930” (Reis Filho, 1981, 24). Entretanto, o debate sobre o ensino primário e normal continuou nas décadas seguintes, em nível nacional, junto com educadores de Estados que também organizaram seu ensino público.¹

Essencialmente pragmáticos, os educadores republicanos foram direto a questões fundamentais do ensino, propondo reflexões básicas a partir de quatro pontos: Quem e para que educar? Onde educar e quem deve assumir os encargos da educação? Como educar? Como introduzir o processo da Reforma do ensino? (*apud* Reis filho, 1981). Assim, quando ocorreram as Reformas Capanema (1942-1946), São Paulo e alguns Estados brasileiros já tinham uma tradição e um modelo de escola primária e normal, bem como haviam assimilado algumas linhas do pensamento educacional americano e europeu.

A Lei Orgânica das Escolas Normais, de 1946, caracterizava-se pela centralização e pouca flexibilidade, uma vez que sua estrutura e programas únicos foram impostos para todo o território brasileiro, apesar das enormes

¹ Minas Gerais, Ceará, Bahia e Distrito Federal, entre outros.

diferenças regionais. Além de dar ao futuro professor uma formação geral humanística e enciclopédica característica da primeira parte do secundário, essas escolas tinham também como objetivo formar administradores escolares e desenvolver a educação infantil, através de cursos de especialização após o término do curso normal regular.

O currículo (quadro 1) dava maior ênfase às disciplinas pedagógicas do que às de formação geral, inclusive português e matemática. Os críticos deste currículo costumavam dizer que os normalistas aprendiam *como* ensinar mas ignoravam *o que* ensinar...

Em 1971, a lei 5.692 mudou consideravelmente o perfil do professor primário, ao suprimir as escolas normais e substituí-las pelo chamado curso de *Magistério*, que passou a ser uma dentre as cerca de 130 opções profissionalizantes do ensino secundário. O futuro professor cursava um núcleo comum de disciplinas gerais, durante três anos e fazia um quarto ano, quando complementava as disciplinas pedagógicas e a prática de ensino (Quadro 1).

A nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação do país (1996) não introduziu modificações substanciais neste currículo. Ela prevê que até 2007 todos os professores desse nível tenham curso superior. Abriu-se a possibilidade de serem criados Institutos Superiores de Educação, para professores especializados em educação infantil (0-6 anos) e em alfabetização (7-10 anos). Se, em Estados mais ricos, caminha-se para a criação desses Institutos e para a especialização dos professores em serviço, o panorama geral é outro. Pensando-se nos Estados mais pobres, a lei faculta a formação desses professores ainda em nível secundário, o que constitui a postergação do estado atual na formação dos professores da primeira à quarta série.²

Se a escola normal de 1946 ainda não era a ideal, podemos afirmar que a lei 5.692 (1971) prejudicou a formação dos professores das primeiras séries da escola fundamental, destruindo um longo percurso de análises, discussões, propostas sobre o ensino primário e a formação de seus professores, em que se destacaram os maiores educadores brasileiros. Essa mudança desastrosa destruiu uma tradição já firmada de um certo perfil profissional positivo dos professores primários. Aos poucos, com a aposentadoria dos mais antigos, estes foram substituídos por uma maioria de professores mal formados, trazendo grande prejuízo à educação básica. Embora os anos 1970 e 1980 tenham sido marcados

² No Brasil, atualmente, cerca de 130 mil professores concluíram apenas os oito anos do ensino fundamental (10% do total de docentes que atuam na escola básica brasileira). Mais de 70% deles, atuando nos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, ensinam nas primeiras séries da escola fundamental. Até 1996, outros 47% dos professores do ensino fundamental, incluindo-se as quatro primeiras séries, tinham apenas a formação secundária.

por amplas renovações pedagógicas, com esforço das secretarias estaduais de educação em organizar cursos de atualização dos professores, os resultados têm sido pequenos, considerando-se a dificuldade dos novos professores para pôr em prática as propostas inovadoras. Acresce que a lei 5.692 criou uma escola básica obrigatória de oito anos, reunindo num só curso os antigos primário e os quatro primeiros anos do secundário, considerando que as oito séries estariam agora integradas numa progressão contínua. Entretanto, pouco tem sido feito nas escolas de formação de professores em geral e nos centros de pesquisa pedagógica para que essa integração se efetive de fato. Na verdade, os professores das quatro primeiras séries continuaram o trabalho do antigo professor primário polivalente e os da quinta série em diante, formados nas faculdades em disciplinas específicas, não se integram ao trabalho dos primeiros. Até hoje, o período da Escola Fundamental da quinta à oitava série, tanto no que diz respeito à formação de seus professores como aos conteúdos programáticos das disciplinas, é uma “terra de ninguém”. Diplomados nos cursos tradicionais de formação dos antigos professores secundários, que quase não mudaram, como veremos, os docentes da quinta à oitava séries pouco se beneficiam dos debates e das propostas inovadoras para as primeiras séries, em particular quanto à alfabetização e à leitura/produção de textos³. A nova LDB (1996) também faculta a formação desses professores nos Institutos Superiores de Educação (que podem ser criados sem atrelamento às universidades). Isto tem levantado críticas dos setores universitários, pois consideram que os IES vão esvaziar as licenciaturas. Entretanto, como este aspecto da lei ainda se mostra bastante incipiente, a questão põe-se nebulosa e controversa. Ou seja, a formação dos professores da quinta à oitava série da escola fundamental continua ainda a ser uma “terra de ninguém”.

A formação para a alfabetização tem ficado a cargo das Faculdades de Educação e dos cursos de Pedagogia, que a incluem como matéria optativa, sem que os alunos tenham tido disciplinas regulares de formação em lingüística e língua portuguesa. Os professores da quinta à oitava séries, por sua vez, têm uma formação pedagógica superficial e nenhum contacto com os problemas da alfabetização, nem com a aquisição inicial da leitura/escrita que ocorre nas primeiras séries. A ausência de contactos mais aprofundados com a Escola

³ As novas orientações oficiais para essas séries, embora se apoiem em Piaget, Vygotsky, Freinet, Paulo Freire e Emília Ferreiro, entre outros, são assimiladas com dificuldade pelos professores que receberam uma formação mais erudita, em detrimento da pedagógica.

Fundamental, nas universidades⁴, forma docentes despreparados para dar continuidade aos trabalhos das séries iniciais. Além de haver um corte substancial no conteúdo das disciplinas entre as séries iniciais e as finais, agora ministradas por professores especializados numa só disciplina, acresce o fato de que, desde 1971, com a supressão dos exames de admissão ao secundário, alunos de todas as classes sociais continuam na quinta série. Formam uma clientela heterogênea, bem diferente das turmas do antigo secundário, à qual tinham acesso apenas um pequeno número de alunos. São crianças que se diferenciam por sua classe social, pelo local de residência, pela região brasileira em que vivem.⁵ E os professores, com um preparo pedagógico superficial, têm dificuldade em adaptar-se a essa realidade.

Entre as várias consequências negativas desta não-integração, está o alto índice de repetência e evasão nas quintas séries, principalmente nas escolas públicas freqüentadas pelas classes mais pobres ? e seu corolário de negatividades. Em alguns casos, a repetência e evasão se deve à eliminação da reprovação nas séries iniciais, adotada em muitos Estados, o que leva todo tipo de aluno à quinta série.

Formação dos professores para o ensino médio

Quanto à formação dos professores para o ensino médio ou secundário, continua sendo feita pelas universidades e instituições isoladas. Trata-se dos mesmos cursos para os professores que atuam nas últimas séries do ensino fundamental, sem que haja uma nítida orientação, tanto quanto aos conteúdos como às práticas pedagógicas relativas aos dois níveis do ensino fundamental e ao ensino médio. Não há também nada de específico direcionado para os formadores dos professores que atuarão nos cursos de magistério. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 está em fase de implantação; há vários aspectos inconclusos sobre esse nível e mesmo os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio ainda estão em fase de publicação.

Formação dos professores de português para a escola fundamental (quinta à oitava séries) e média

⁴ Geralmente, as disciplinas pedagógicas ficam agrupadas no último ano da formação, e, quando são distribuídas ao longo dos quatro anos de cursos, se mantêm isoladas em relação às disciplinas de conteúdos específicos.

⁵ *Grosso modo*, temos três tipos bem distintos de alunos: os da zona urbana, os das periferias pobres das cidades e os do campo. Além dessas diferenças, não podemos esquecer das enormes disparidades regionais brasileiras, tanto culturais como econômicas.

Os grandes debates sobre educação e ensino no Brasil iniciaram-se, nas primeiras décadas do século XX, em torno da escola primária e da formação de seus professores, com discussões sobre as novas tendências pedagógicas, em particular quanto à alfabetização. Só a partir dos anos 70 essa discussão começa a abranger os últimos anos do ensino fundamental e do médio. Para os antigos docentes da escola secundária, cuja formação erudita nunca tinha sido contestada até a lei 5.692 (1971), era consenso indicar os professores por “notório saber”. No Estado de São Paulo, somente a partir do final dos anos 40, estabelecem-se os concursos de ingresso ao magistério secundário, os quais, aliás, refletiam diretamente os conteúdos das disciplinas das faculdades de Letras.

Embora já nas reformas republicanas do Estado de São Paulo, por exemplo, houvesse o projeto da criação de uma Escola Normal Superior para formar professores secundários, esta só foi instalada em 1931, adjunta à Escola Normal da capital. Em nível nacional, a formação desses professores é estabelecida no início dos anos 30, com a criação do Ministério de Educação (1931) e de duas universidades brasileiras: a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Brasil (hoje UFRJ), em 1938, no Rio de Janeiro. Concomitantemente, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na USP e a Faculdade Nacional de Filosofia, na UFRJ, das quais um dos objetivos seria a formação dos professores secundários e de escolas normais. Entretanto, fundadores destas faculdades pretendiam antes de tudo criar centros de pesquisa pura; a formação dos professores foi um ponto controverso, uma vez que aquelas instituições não aceitaram de bom grado a incumbência. Tomemos o exemplo da Universidade de São Paulo e sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sem dúvida, grande centro intelectual de pesquisa e de cultura, a formação de professores sempre foi uma questão ambígua nos seus currículos de todas as áreas e, na prática, um objetivo menor. Criada por intelectuais de formação européia, pertencentes a uma fração da burguesia paulista (por empenho da família Mesquita, do jornal *O Estado de S. Paulo*), a FFCL tinha como objetivo inicial formar a elite dirigente⁶, criar um centro de alta cultura livre e desinteressada e transformar-se numa instituição de investigação científica, não voltada especificamente para o magistério. Entretanto, por força de lei federal de 1931, a FFCL da USP teve que acolher em seus currículos a formação de professores para o ensino secundário. Enquanto professores

⁶ “Seu papel, portanto, foi o de formadora e divulgadora da ideologia que criou. E uma de suas balizas fundamentais residiu na sua concepção de ‘elite’ e do seu papel no Estado Brasileiro”. (Nadai, 1984, 104).

europeus eram importados para as disciplinas de conteúdo específico, os fundadores se contentaram, para a formação pedagógica, em incorporar à FFCL o Instituto de Educação da Escola Normal da capital⁷, criado em 1933, para formar professores secundários e administradores escolares, a fim de darem continuidade ao trabalho das Escolas Normais para professores primários. Incorporado, pois, este Instituto à FFCL em 1934, tornou-se a Seção de Educação da FFCL em 1938 e, depois da reforma universitária dos anos 70, transformou-se na Faculdade de Educação da USP.⁸

Esta incorporação por força de lei manteve a formação pedagógica dos professores separada de sua formação no conteúdo específico, gerando problemas entre os saberes e as práticas pedagógicas. “Schwartzman (1979), corroborando Antunha (1974), refere-se à existência, de início, no projeto da USP, de uma ‘separação rigorosa’ entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação, restringindo-se este à instrumentação didática dos professores e ficando sua formação ‘substantiva’ integralmente a cargo da Faculdade de Filosofia”. Segundo Antunha, os criadores da Universidade de São Paulo tendiam “a eliminar completamente da Faculdade de Filosofia todos os componentes utilitários e práticos” (apud Mendonça, 1994:38-39). A discussão em torno deste problema sempre foi menor, polarizando-se as posições entre os que defendem (ainda) a idéia de que “para ensinar basta saber a matéria” e os que se batem por uma formação efetivamente profissional do professor, com o aprofundamento das disciplinas pedagógicas e a prática de ensino. Os defensores desta última posição têm aumentado a partir dos anos 70, mas em geral os currículos continuam sem grandes mudanças até hoje. Como conclui Mendonça,

“... não se conseguiu garantir a existência no interior da universidade de um nicho institucional para o estudo científico da educação (...) Cumpre destacar que, no caso específico de São Paulo ... a idéia da incorporação do

⁷ “O corpo docente para a Seção de Educação foi o mesmo que, até então, no Instituto de Educação, dedicava-se à formação do professor primário e secundário, e seus membros foram elevados, por decreto, de simples ‘lentes’ que eram a professores universitários. Esta diferenciação qualitativa entre os dois grupos de docentes gerou um forte preconceito e os professores do antigo Instituto foram alvo de desdém pelo conjunto de alunos e dos outros professores”. (BERNARDO, 1993:28).

⁸ ANTUNHA, H., *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo, MEC/INEP/CRPE, 1974, v. 10. CARDOSO, I. R. *A Universidade da comunhão paulista*. São Paulo, Autores Associados : Cortez, 1982. SCHWARTZMAN, S. e outros. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra, 1984. SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo; Rio de Janeiro: Nacional; FINEP, 1979. MENDONÇA, A W. *Universidade e formação de professores : uma perspectiva histórica. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 90, agosto 1994, p. 36-44.

Instituto de Educação à Universidade. ...era contestada até por alguns dos próprios mentores do projeto da USP. De qualquer forma, os reflexos dessa exclusão, para nós, se fazem sentir até hoje, no desprestígio que cerca os estudos superiores de educação”. (1994:43)

Foram extensas as conseqüências destes fatos, ocorridos nas duas primeiras universidades brasileiras, sobre a formação dos professores. Tanto a Faculdade Nacional de Filosofia da UB como a FFCL da USP serviram de modelos para a criação em todo o Brasil de faculdades de formação de professores, que repetiram em seus cursos a minimização da formação pedagógica, em favor de uma formação erudita. Mesmo nas regiões mais afastadas dos grandes centros, as mais pobres, as menos povoadas e com manifestações culturais alheias à cultura erudita cosmopolita, onde seria de desejar a formação de professores que atendessem àquelas populações, não temos até hoje currículos flexíveis e adequados. E nas regiões mais desenvolvidas, onde facilitou-se a criação de inúmeras faculdades particulares de má qualidade, a imitação do modelo da USP chega, às vezes, a ser caricatural.⁹

Em artigo contundente, Gatti afirma:

A formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha apesar de, na realidade, a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terão como destino o ensino. (...) O licenciado é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? (1992: 42,43).

Neste contexto, a formação dos professores de português tem mudado pouco desde a criação das Faculdades de Filosofia nos anos 1930. Na FFCL da USP, os antigos cursos de formação desses professores estavam divididos em Letras Neolatinas, Anglo-Germânicas e Clássicas, com currículos rígidos, seriados em quatro anos, dos quais só o último incluía disciplinas pedagógicas e prática de ensino. Somente com a reforma universitária de 1969, o sistema seriado foi substituído pelo de matrículas por disciplinas. Os departamentos, considerados a menor unidade administrativa, tiveram a possibilidade de alargar o número de disciplinas optativas. As disciplinas pedagógicas não obrigatórias foram também ampliadas e puderam ser distribuídas no decorrer de todo o

⁹ Este problema se mostra mais grave ainda quando se considera o número elevado de faculdades isoladas que formam professores. Segundo dados do IBGE, o Brasil tinha, em 1990, 93 universidades e 809 instituições isoladas de ensino superior.....com 1,5 milhão de alunos matriculados, assim distribuídos: 61% em instituições privadas, 21% em federais, 13% em estaduais e 5% em municipais. *Apud* GATTI (1992).

curso. Abriu-se legalmente a possibilidade virtual de o aluno montar um currículo pessoal, com disciplinas de diferentes áreas. Na prática, porém, excetuando-se as grandes universidades, o sistema não mudou muito, mantendo-se os horários em currículos seriados de quatro anos, pois os cursos continuaram a ser ministrados em período parcial. Apesar de as disciplinas pedagógicas poderem ser introduzidas desde o primeiro ano do curso, a incomunicabilidade assumida entre departamentos de disciplinas de conteúdo e os de disciplinas pedagógicas manteve a não-integração entre as duas áreas e o sistema pouco mudou até agora. A possibilidade de a formação destes professores ser assumida pelos ISE ainda é uma questão nebulosa, como já ficou dito antes sobre a formação dos professores para estas séries, e mesmo para o ensino médio. Por outro lado, pelo conhecimento de algumas reformulações em cursos de Letras, feitas após a LDB de 1996, não só pouco foi mudado nos currículos e conteúdos, como mantém-se a separação entre saberes e pedagogia. Ou seja, esses cursos continuam alheios (ou pensando de forma compartimentalizada), tanto a respeito das grandes mudanças na educação em geral, neste fim de milênio, como também em relação à nova clientela do ensino fundamental e suas necessidades em educação e formação.

Por outro lado, os cursos de pedagogia e as Faculdades de Educação não se articulam também com os cursos de formação específica (licenciaturas). As pesquisas, nestas escolas, voltadas para o estudo de correntes pedagógicas, de história e filosofia da educação, de psicologia educacional etc., acabam por girar em torno de si mesmas, uma vez que não transformam essas investigações e estudos em produções que beneficiem diretamente a metodologia das disciplinas de conteúdo. Como escreve Gatti, “os acadêmicos podem estar encantados no estudo dos processos cognitivos, mas os professores e os futuros professores estão sequiosos por saber o que fazer, e como fazer, bem como porque fazer, nos 200 dias letivos na sua escola, na sua disciplina” (1992, 46). Temos, pois, de um lado muito conteúdo disciplinar sem pedagogia¹⁰ e, de outro, muita pedagogia sem aplicação no ensino fundamental e médio.

Quanto ao conteúdo específico na formação do professor de português, mantém-se a linha tradicional, centrada numa formação erudita cosmopolita, limitada a textos escritos. O ensino da literatura era o objetivo principal dos Cursos de Letras, inclusive nas disciplinas de línguas estrangeiras. A formação literária do professor de português, centrava-se no estudo da literatura

¹⁰ “O que temos para nos guiar quando se trata de selecionar conteúdos significativos para a educação do professor no que diz respeito ao fulcro essencial de sua profissionalização: o saber ensinar?” (Gatti, 1992:46).

portuguesa e brasileira, dando-se a mesma importância às duas literaturas, fator que se mantém até hoje, tendo sido introduzida a Teoria Literária a partir de 1961. Inicialmente numa abordagem histórica, a partir dos anos 60-70, a historiografia foi substituída pelas correntes formalistas e estruturalistas, que se tornaram hegemônicas na formação do professor. Destacou-se nesse período a abordagem sociológica de Antonio Candido, que, em sua obra *Formação da Literatura Brasileira* (1959) incorporou equilibradamente as análises imanentes à abordagem socio-literária; entretanto, esta corrente não teve a mesma aceitação dada ao estruturalismo. Em todos os períodos, a ênfase vem recaindo apenas sobre a literatura erudita, com destaque para os clássicos nas primeiras décadas, tanto portuguesa como brasileira. Aos poucos, movimentos literários e autores do século vinte vêm sendo incorporados aos programas. Apesar da importância e desenvolvimento da literatura infantil brasileira, a partir dos anos 1970, esta área, embora básica para o ensino fundamental, vem sendo incorporada aos programas esporadicamente, na maioria dos casos como disciplina optativa. De qualquer modo, ela é tratada marginalmente nas Faculdades de Letras, como uma não-literatura, ao lado da expressão literária popular oral e escrita, e da literatura de massa.¹¹

A criação da escola fundamental única de oito anos, em 1971, com escolaridade obrigatória até os 14 anos, não mudou o panorama tradicional na formação do professor de português. Os professores universitários dos cursos de Letras, de um modo geral, têm-se fechado em seus programas tradicionais, voltados para a literatura erudita e sua abordagem acadêmica e vêm resistindo a mudanças. Esta recusa em pensar a renovação do ensino da literatura, incorporando novas expressões literárias, pesquisando uma nova pedagogia da literatura, tem colocado no mercado de trabalho professores despreparados para acompanhar as mudanças necessárias na escola contemporânea e adaptar seu

¹¹ Medidas contraditórias do governo federal agravam a questão. Vêm sendo realizadas provas nacionais para alunos dos últimos anos do curso universitário, não obrigatórias, com a finalidade de avaliar esses cursos. O programa para o exame de alunos dos Cursos de Letras divide-se em duas partes nitidamente diferentes. Enquanto a parte referente a conhecimentos sobre a língua portuguesa e a lingüística está atualizada e tem um caráter prático de uso da língua contemporânea, o programa de literatura marca um retrocesso e acentua as tendências elitistas do ensino literário. Além de ignorar a literatura infanto-juvenil, a literatura popular e a de massa, além de formas mais leves de expressão literária, como as crônicas, que contam no Brasil com grandes escritores, o programa exclui praticamente os autores vivos e se centra basicamente em autores mortos. Tomando o exemplo da Literatura Portuguesa, o programa restabelece a leitura de *Os Lusíadas*, há muito substituído nos cursos pelo Camões lírico e exclui Saramago, que entretanto, figura todos os anos nos exames vestibulares para o curso de Letras. Não há também nessas provas questões relativas ao ensino da literatura e da língua materna.

ensino à clientela heterogênea que hoje tem acesso ao ensino fundamental e médio. Apesar da questão geral da leitura do texto escrito vir sendo discutida a partir dos anos 1970-1980 e de termos grupos de pesquisadores em diferentes universidades voltados para o problema, isto não tem sido suficiente para mudar a postura dos formadores de professores de português em relação ao ensino da literatura. Por isso, observa-se cada vez mais o desinteresse dos alunos pela leitura literária e o compreensível desânimo dos professores de português, despreparados para trabalhar com outras formas de expressão literária, em particular com a literatura para crianças e jovens.

A formação do professor para o ensino de língua portuguesa, tem, entretanto, acompanhado ou tentado acompanhar as mudanças no enfoque da língua, desencadeadas pelo desenvolvimento da lingüística, pelo menos nas melhores faculdades. Nas primeiras décadas, nos cursos de Letras do Brasil, a abordagem da língua era histórica, baseada na filologia do século XIX, tanto que, na USP, havia apenas a disciplina de “Filologia Portuguesa” e apoiava-se no estudo do latim e do português medieval. Só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, introduziu-se a disciplina de “Lingüística” e a de “Língua Portuguesa” no currículo básico federal. Nesse sentido, o ensino da língua tem feito progressos, como se poderá observar nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997-1998).¹² Entretanto, há pouco interesse, na maioria dos casos, em partir dessas pesquisas para selecionar um conteúdo de língua adaptado ao ensino fundamental e médio, levando-se em conta a heterogeneidade da clientela que hoje tem acesso à escola e as mudanças gerais na sociedade. Também há poucas pesquisas sobre a pedagogia da língua materna (como ensinar) e todo esse campo encontra-se em aberto. As Secretarias da Educação dos diferentes estados brasileiros, desde a reforma de 1971, vêm desenvolvendo orientações para professores do ensino fundamental e médio, através de instruções teóricas e práticas, além de cursos de atualização, mas essas atividades são insuficientes para a preparação do professor em serviço na nossa realidade escolar. Não só a formação inadequada do professor de português, como as mudanças relativamente rápidas nas teorias lingüísticas e da aprendizagem, têm, de um modo geral, sido absorvidas com dificuldade pelos professores, que se sentem inseguros quanto à sua atuação pedagógica. Na

¹² As novas teorias lingüísticas, como a lingüística textual, a análise do discurso, a pragmática e a sociolingüística têm trazido boa contribuição para a atualização do ensino da língua portuguesa. Entre outros benefícios, introduziu-se na escola o trabalho com todo tipo de texto, entre os quais os de imprensa, sem a hegemonia do texto literário. Quanto ao estudo do português falado pelas classes populares, ainda temos apenas pesquisas isoladas, destacando-se ultimamente os estudos do lingüista Marcos Bagno.

prática, o professor recorre ao livro didático, único apoio pedagógico no ensino do português. Estes livros apresentam inúmeros inconvenientes, como a baixa qualidade de muitos deles, voltados apenas para o comércio. A produção do livro didático brasileiro se concentra sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, e são feitos para o alunado dos grandes centros. Comprados e distribuídos para todo o país, pelo Ministério da Educação, eles padronizam a linguagem (já de per si artificial e tradicional em boa parte dos livros) e os temas. Na maioria dos casos esses livros estão voltados mais para a preparação aos exames vestibulares do que para a ampliação harmoniosa e útil do uso da língua. Essa padronização ignora não só as diferenças regionais como também as de classe social existentes nas regiões mais desenvolvidas¹³. Assim, as propostas de flexibilidade de currículos e respeito às diferenças culturais regionais da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ acaba por ser letra morta, na prática.

Finalmente, um último aspecto na formação inadequada de professores de português está ligada a fatores sociais e econômicos. Antônio Batista, em sua tese de doutorado,¹⁵ entrevistou 299 professores do ensino fundamental municipal da cidade de Belo Horizonte (2 milhões de habitantes), capital do Estado de Minas Gerais, um dos mais importantes do Brasil, sobre a história de leitura desses professores. Batista revela em seu trabalho a situação “cruel”, como ele mesmo escreve, desses professores. Constata que a maioria deles provêm hoje das classes mais pobres da sociedade brasileira. Com a democratização do ensino, essas pessoas conseguem chegar ao curso superior, no caso Letras, geralmente com a mobilização de toda a família. Entretanto, por pertencerem a famílias não-letradas, não conseguem adquirir o capital cultural veiculado pelos cursos. Por outro lado, há que se considerar o *status* desses cursos, pois, segundo Batista, essas pessoas “tiveram acesso a um diploma e a

¹³ Professores do Nordeste brasileiro, por exemplo, têm condenado a “colonização” de suas populações pelo Sul, através dos livros didáticos.

¹⁴ Entre 1996 e 1998 o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental, propondo orientações de conteúdo e de pedagogia para as disciplinas da escola básica. Com um volume de Introdução bem feito, apresentando uma análise realista da situação da escola básica brasileira contemporânea e de seu alunado, o volume dedicado ao ensino da Língua Portuguesa apresenta desníveis flagrantes. A parte relativa à língua mostra-se sensivelmente mais atualizada em termos teóricos e pedagógicos do que a parte referente à literatura, por exemplo. Numa análise sintética e densa desse volume, Suassuna escreve: “documento extenso, repetitivo, com tratamento superficial da questão metodológica; inadequação ao público leitor por excesso de cientificismo; indefinição quanto à natureza e aos propósitos do texto.” (1998, 181).

¹⁵ *O ensino do português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Belo Horizonte FAE/UFGM, 1966. Tese de doutorado em Educação.

uma ocupação muito desvalorizados simbolicamente (sem prestígio) e economicamente (o diploma tem uma baixa taxa de conversão em capital econômico)” (1998:57). Assim, essa formação “não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima”, mas “foi capaz de permitir ao professor constatar que não possui os instrumentos adequados para praticá-las (...) e permitir sua transmissão” (Batista, 1998: 57). O resultado é que temos um grande número de professores com baixa auto-estima, o que leva Batista a concluir:

Assim, no final das contas, a experiência de mobilidade cultural e escolar deve ter, para os professores, um caráter de “fracasso relativo”: sua auto-imagem como leitores é, a todo momento arranhada pela imprensa, pela pesquisa, pelos formadores de professores; mas os docentes devem ao mesmo tempo, criar para si mesmos e para os outros a crença em suas competências em matéria de cultura legítima, evitando denunciar a si mesmos e ao “blefe” cultural que, na verdade, mantêm. (1998:58)

Esse é o grande dilema hoje na formação dos professores de português, tanto para o ensino fundamental como para o médio, no Brasil: os cursos de Letras, em geral, ignoram da situação escolar brasileira e seus problemas, se fecham num ensino elitista e alienado, que não atende às necessidades da escola atual, tanto em relação aos professores que forma, quanto aos alunos da escola fundamental e média, vindos de todas as classes sociais, mas sobretudo das mais desprotegidas.

Referências

- BAGNO, M. – *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BATISTA, A. G. – Os(as) Professores(as) são “não-leitores”? In: M. MARINHO e C. Silva (orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- BERNARDO, M. – A formação do professor: tarefa para cidadãos de segunda classe? In: *Anais do Seminário Leitura e Literatura na Escola: a formação do professor*. Assis: Unesp, 1993.
- GATTI, B. – A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Educação Brasileira*, Brasília: 14 (28), 1992.

MENDONÇA, A. – Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n.º 90, 1994.

NADAI, E. – O projeto republicano de educação superior e a universidade de São Paulo. *Educação e Sociedade*, ano 6, n.º 17, 1984.

REIS Filho, C. – *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1981.

SUASSUNA, L. – O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: *Leituras do Professor*. M. MARINHO, C. SILVA (orgs.). Campinas: SP: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

Quadro 1 – CURRÍCULOS DAS ESCOLAS NORMAIS

Disciplinas 1946	Séries		5.692/71	Séries	Após LDB/96
Português	1. ^a	Núc. Com.	Língua Port. e Lit.	4. ^a	3. ^a
Matemática	1. ^a		História	2. ^a	3. ^a
Física/Química	1. ^a		Geografia	2. ^a	3. ^a
Anat. e Fis. Humanas	1. ^a		Física	2. ^a	2. ^a
Música/Canto orf.	3. ^a		Química	2. ^a	2. ^a
Des./Artes Aplic.	3. ^a		Bio. e Prog. de Saúde	2. ^a	2. ^a
Ed. Fís., Jogos	3. ^a		Matemática	4. ^a	3. ^a
Biologia Educ.	1. ^a		Língua Estr.	1. ^a	3. ^a
Psicologia Ed.	2. ^a		Ed. Física (ativ.)	4. ^a	2. ^a
Higiene, Puericultura	2. ^a		Ed. Artística	1. ^a	2. ^a
Met. Ens. Primário	2. ^a	Parte Diver.	Psic. da Educação	2. ^a	2. ^a
Socio. da Educação	1. ^a		Socio. da Educação	1. ^a	2. ^a
Hist. e Fil. da Ed.	1. ^a		Filosofia da Ed.	2. ^a	2. ^a
Prática de Ensino	1. ^a		História da Educação	1. ^a	2. ^a
			Est. e Fun. Ens. 1.º Grau	2. ^a	1. ^a
			Did. e Prát. de Ensino	3. ^a	2. ^a
			Cont. e Met. L. Port.	2. ^a	2. ^a
			Cont. e Met. E. Sociais	2. ^a	2. ^a
			Cont. e Met. C. e Mat.	2. ^a	2. ^a
			Cont. e Met. E. Física	2. ^a	2. ^a
			Cont. e Met. Ed. Artís.	2. ^a	
			Fund. e Met. Educação	2. ^a	