

LODI, Lúcia Helena. *O conservadorismo pedagógico na formação do professor*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1981. 165p. (Tese mestrado).

O presente estudo objetivou investigar a formação do professor do antigo ensino médio, hoje ensino de 1^o (5^a à 8^a série) e 2^o graus, numa perspectiva mais abrangente, considerando-a "a partir do exame da legislação que lhe é pertinente e a partir de sua inserção no contexto social do qual recebe significação".

O problema que o motivou foi o constante questionamento sobre a eficiência dos cursos de licenciatura, cujos currículos acadêmicos, desvinculados da realidade cotidiana, têm enfatizado a formação do especialista em detrimento da formação do educador.

O trabalho está organizado em duas partes: na primeira, o tema é abordado numa perspectiva sócio-histórica e, na segunda, é feita uma análise de dados sobre o funcionamento atual de alguns cursos de licenciatura.

A abordagem histórica insere o tema em três momentos, partindo de uma ausência de formação regular do professor para a sistematização da mesma, envolvendo, finalmente, considerações sobre alterações legais que se fizeram no decorrer do período analisado.

O primeiro momento refere-se ao período que vai de 1549 a 1930 e caracteriza-se pela ausência de formação regular para o professor do antigo ensino médio, hoje ensino de 1^o e 2^o graus. O descaso em relação a uma formação regular desse professor pode ser explicado pelo tipo de organização da economia agrário-exportadora — e pela especificidade da formação social, "expressa numa rígida estratificação dualista, com as posições de mando monopolizadas pela oligarquia rural".

"Quanto à formação social, destaca-se a herança cultural dos jesuítas, cujas idéias e valores correspondiam às expectativas da camada dirigen-

te, que buscava outras formas de diferenciação social além da de natureza econômica."

Mesmo durante a 1^a República, com a manutenção dos padrões sociais e culturais do fim do Império, a realidade do ensino permanece inalterada. As diversas reformas federais que se registram, neste período, não inovam o ensino secundário "no sentido de atribuir-lhe identidade em resposta às solicitações que uma nova ordem social-econômica estava a exigir".

No segundo momento, que vai de 1931 a 1961, são colocadas em discussão as contingências históricas e culturais que levaram à criação das primeiras instituições voltadas para a formação regular de professores do antigo ensino secundário.

Já no final da década de 20, quando se travam "lutas ideológicas em torno da educação", verifica-se uma preocupação intensa no que diz respeito à formação de profissionais da educação.

Todavia, apenas em 1933 é que se instala efetivamente o Instituto de Educação, que será, posteriormente, incorporado à Universidade de São Paulo pelo Decreto n^o 6283, de 25 de janeiro de 1934.

Nesse período, "quanto aos aspectos político e econômico, a Revolução de 30, marco na sociedade brasileira, inaugura uma nova ordem social, impondo exigências à educação; não rompe, contudo, com a tradição acadêmica, refletindo a parcialidade das transformações anunciadas".

A própria criação das Faculdades de Filosofia, quando define como seus objetivos, de um lado, "a formação do profissional do magistério de nível secundário", e de outro, "o de promover o cultivo de estudos desinteressados", acabou por enfatizar este último. Essa ênfase dada ao aspecto acadêmico tradicional marcou sensivelmente a formação do educador, "com reflexos que ainda hoje perduram na área: 'formar o

especialista ou o educador' e não, conforme seria o desejável, 'formar o especialista-educador', isto é, o profissional que seja, ao mesmo tempo, educador". Essa dicotomia, expressa na dissociação entre o "como" e o "quê" ensinar, correspondeu à vigência do chamado esquema 3 + 1, que consistia em: "... três anos de estudos relacionados com a área escolhida, sem qualquer endereço pedagógico, levando ao título de bacharel, seguindo-se um ato de 'Didática' sem disciplinas de conteúdo, para a formação do professor, isto é, do licenciado".

Enfim, esse período, marcado no plano econômico pelo chamado "modelo de substituição de importações", caracteriza-se pela dualidade do sistema educacional, quando se define por um tratamento diferenciado quanto às oportunidades educacionais: para as classes menos favorecidas seria oferecido o ensino profissionalizante, exigência das mudanças ocorridas na infra-estrutura no que concerne à diversificação da produção, enquanto que o ensino acadêmico permaneceria como privilégio das classes dominantes e daqueles que aspirassem aos seus padrões. "Daí a manutenção do tipo de formação imprimida ao professor do ensino secundário".

O terceiro momento (1962-1980) caracteriza-se, quanto à organização econômica, pelo esgotamento do processo de "substituição de importações". A forte penetração de capital estrangeiro, que acontece nesse período, vai determinar uma reorganização da economia brasileira, tanto no plano interno, como no plano do contexto internacional.

"A consequência da redefinição da ordem econômica consistiu no rompimento do instável pacto populista vigente, durante todo o processo de industrialização e na superação da contradição entre o modelo econômico (internacionalização da economia) e a ideologia política (nacional-desenvolvimentismo)". Essas mudanças vão se consolidar, sobretudo, a partir da Revolução de 64.

No plano educacional, uma série de alterações vão ocorrer em decorrência da nova realidade sócio-econômica do país. Acontecem aí os "acordos MEC - USAID" que vão determinar toda uma nova legislação que culmina com as Leis nºs 5540/68 (Reforma Universitária) e 5692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus).

"A preocupação quanto à formação de professores suscitou um acordo específico, assinado em 24/06/66". Analisando o referido acordo, a au-

tora chama a atenção para o enfoque dado pelo mesmo ao problema, reduzindo-o a dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de o problema ter sido abordado numa perspectiva quantitativa e o segundo reduz a questão da formação do magistério a treinamento — o que revela uma visão estática do problema, além de se ignorar as múltiplas variáveis que interferem no processo.

Outro fato importante que ocorre nesse período refere-se à grande expansão de escolas de formação de professores, sobretudo da rede particular. Quanto à legislação, a autora analisa os Pareceres 292/62, 672/69 e, finalmente, a Indicação 68/75 que vão definir as diretrizes dos cursos de magistério, introduzindo-lhes uma série de modificações.

Feitas essas colocações de natureza mais teórica, na II parte do trabalho a autora passa a investigar o ensino, tal como se apresenta hoje.

O referencial teórico utilizado anteriormente permitiu a definição das seguintes hipóteses: "1ª) a ênfase quantitativa na carga horária da formação específica se reflete na insuficiência qualitativa da formação pedagógica; 2ª) os objetivos e conteúdos dos programas das disciplinas da formação pedagógica podem ser indicadores da persistência do academicismo na formação do professor; 3ª) o considerável espaço de tempo de uma para outra regulamentação associado ao próprio conteúdo dessas formulações legais é indicador da persistência de um esquema defasado para a formação do professor".

Para sustentar essas hipóteses, além do referencial teórico, a autora fez um estudo da carga horária e dos programas das disciplinas da formação pedagógica das licenciaturas oferecidas nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo que mantinham o curso de Pedagogia. Fizem parte da amostra três instituições mantidas pelo Estado e quatro que pertenciam à rede de ensino particular.

"As instituições foram numeradas de 1 a 7 e delas foram utilizados, como elementos de estudo, só aqueles referentes às licenciaturas plenas oferecidas pelas respectivas instituições, variando, estas, de duas a nove. A instituição nº 1, por exemplo, com nove licenciaturas, enquanto as instituições nºs 4 e 7 com duas licenciaturas."

Nessas instituições analisou-se o currículo, os programas das disciplinas de formação pedagógica e realizou-se também algumas entrevistas, tendo em vista complementar as informações obtidas.

Quanto ao currículo, no que se refere à carga horária reservada às disciplinas de Formação Específica (FE) e às de Formação Pedagógica (FP), foram observados: a) distribuição da carga horária total entre as disciplinas de formação pedagógica e formação especial; b) distribuição do excesso da carga horária em relação ao mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação para as licenciaturas; c) distribuição da carga horária das disciplinas de formação pedagógica.

Quanto aos programas, a proposta pode ser considerada como um momento de elaboração de um projeto pedagógico, momento este de reflexão e pensamento crítico. Sua análise visou à obtenção de dados qualitativos referentes a objetivos e conteúdos, procurando detectar a preocupação dominante em cada uma das disciplinas e a sua função no quadro geral da formação do professor.

Além desses elementos, a autora retoma a análise dos Pareceres CFE nº 292/62, 672/69 e a Indicação nº 68/75. Esta última, como sugere a reformulação da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, foi utilizada "com vistas à observância quanto às possibilidades aí contidas, de mudança ou de conservação do espírito legal então prevaletente".

Ainda que a análise dos dados coletados tenha sido feita sob o ponto de vista qualitativo, os mesmos também foram apreciados sob critérios quantitativos; isso ocorreu na medida em que havia possibilidade de discussão em função do fator qualidade.

Quanto à distribuição da carga horária total de FE e FP por instituição e licenciatura, observou-se grande diversidade em relação aos dados quantitativos.

No que se refere à FE, "o caráter aparentemente aleatório da distribuição da sua carga horária manifesta-se de forma generalizada". Entre instituições diferentes, e até mesmo numa única instituição, não há uma carga horária igual para duas licenciaturas, mesmo considerando-se áreas de formação congêneres.

Quanto à FP, os critérios adotados são totalmente arbitrários, tanto em relação às diversas licenciaturas oferecidas numa mesma instituição,

como a cada licenciatura, nas várias instituições. Assim, "a falta de uniformidade observada não é, como poderia parecer, simplesmente uma decorrência da relação entre cargas horárias diferentes de FE e FP. Parece sim, uma distribuição acriteriosa".

Observou-se ainda que embora cada instituição tenha a preocupação de cumprir as exigências legais, isto não constitui um indicador de que as necessidades de formação do profissional estejam sendo consideradas. A aleatoriedade dos critérios adotados revela que fatores alheios às exigências da formação do profissional estão sendo considerados na distribuição da carga horária de FE e FP. "Apesar de tratar-se de um estudo exploratório, os dados desta investigação têm evidenciado contradições e incoerências que necessitam ser investigadas de forma mais sistemática".

Quanto à distribuição entre FE e FP, do excesso da carga horária apresentada nas diferentes escolas em relação ao mínimo estabelecido pelo CFE por licenciatura e instituição, observou-se que há uma flutuação, tanto entre as instituições, quanto entre os cursos de licenciatura.

Entre as unidades de ensino particulares a tendência observada é a de acentuar a carga horária da FP, enquanto nas instituições oficiais o acréscimo ocorre com mais frequência na FE.

"A flutuação na distribuição do excesso pode ser explicado pelo fato do CFE, ao estabelecer apenas índices mínimos, permitir variações tão grandes. Parece ficar ao arbítrio dos interesses da instituição a ênfase num ou noutro tipo de formação."

O que se constata, de modo geral, é que se dá uma ênfase maior à FE em relação à FP. A própria legislação contribui para acentuar este favorecimento.

Os dados coletados foram analisados ainda considerando a distribuição das disciplinas da formação pedagógica no currículo e os itens dos programas dessas mesmas disciplinas.

No primeiro caso, a falta de homogeneidade, tanto em relação ao momento oportuno para o aparecimento das disciplinas de formação pedagógica,

gógica, como em relação à sequência das mesmas no currículo pleno dos cursos de licenciatura, parece refletir uma lacuna na legislação quando não estabelece diretrizes para uma maior sistematização desse processo.

No segundo, foram analisados os objetivos e conteúdos das seguintes disciplinas de formação pedagógica: Psicologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o e 2^o Graus e Didática.

O estudo dos programas de Psicologia permitiu constatar que, de modo geral, há uma inadequação entre objetivos e conteúdos desenvolvidos nessa disciplina. Há uma certa impropriedade quando se procura relacionar objetivos a temas de conteúdos. A dispersão dos conteúdos parece indicar a inexistência de consenso "quanto ao que deve ser tratado num curso de Psicologia, onde essa disciplina tenha como objetivo comum formar o professor para as séries finais do ensino de 1^o e 2^o Graus".

Por outro lado, a diversidade dos temas tratados relacionados com a disponibilidade da carga horária indica que os mesmos serão necessariamente atendidos na sua superficialidade.

Em algumas situações, pode-se perceber certa preocupação em vincular o enfoque à natureza da licenciatura, "o que parece uma proposta correta. Contudo, esse mesmo programa repete-se para licenciaturas de natureza diferente, mostrando-se, nesses casos, inadequado".

Quanto à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o e 2^o Graus, a análise dos programas revelou que há uma maior "adequação entre os objetivos formulados e os conteúdos relacionados". Todavia, o que se constatou, também, é que o enfoque que predomina no tratamento dessa disciplina privilegia uma "visão microscópica da educação" em detrimento de uma visão da mesma em sua dimensão social e política que estabelece o vínculo entre a escola e a sociedade. Dessa forma, deixa-se de lado uma grande contribuição que a disciplina viria dar à formação do professor se o seu tratamento ocorresse numa perspectiva mais crítica e menos "conformista", que é a tendência mais generalizada.

Em relação à disciplina Didática também constata-se uma grande dispersão do conteúdo desenvolvido ao se enfatizar aspectos de instrumenta-

lização (Planejamento didático, Estratégias de ensino) em detrimento de aspectos referentes ao processo didático como um todo.

Após essa abordagem sobre a formação do professor numa perspectiva histórica e de posse de informações coletadas a respeito dos atuais currículos das licenciaturas, a autora faz algumas considerações concernentes a questões levantadas no desenvolvimento do tema.

Inicialmente, em relação à "hipótese mais geral de que há uma estreita relação entre as características da sociedade e o 'caráter', imprimido à educação, e particularmente à formação do professor", o que se evidenciou, através da retrospectiva histórica, é que as tendências conservadoras da Sociedade também estão presentes no sistema educacional.

"No caso do professor, embora há longo tempo definida, a sua formação profissional não fugiu à regra do conservadorismo. Ainda persiste sua formação predominantemente acadêmica."

Em segundo lugar, no que se refere à forma de manifestação do conservadorismo na formação do magistério, ela pode ser discutida a partir do ponto de vista da legislação. Desde a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, na década de 30, até a promulgação do Parecer n^o 292/62 - CFE e, posteriormente, a Indicação 68/75, do Conselheiro Valmir Chagas, as modificações introduzidas na estrutura dos cursos de licenciatura praticamente não alteraram a dicotomia - que persiste ainda hoje - entre a formação específica e a formação pedagógica.

A autora conclui que "conservou-se o modelo implantado na década de 30 no que se refere à estrutura básica do curso, ainda que um ritmo mais acelerado de mudanças se verificasse em alguns aspectos da vida social. Observa-se mudança, inclusive, no que diz respeito à função social da educação de coroamento de posição social do indivíduo para vínculo de ascensão social".

A dicotomia da FE em relação à FP se estende à fragmentação das diferentes disciplinas quando se atribuem às mesmas responsabilidades distintas quanto à formação do professor. Isto revela "uma visão fragmentada e transhistórica da educação".

Outra manifestação do conservadorismo diz respeito ao caráter ora enciclopédico ora livresco dos conteúdos dos programas das diferentes disciplinas de FP, que, confrontados com a carga horária disponível, permite perceber a superficialidade do tratamento que será dispensado aos mesmos.

Em seguida, é colocado o fato de que nem mesmo a sistemática que introduziu, a partir de 1961, nos cursos de formação de professores, a distinção entre bacharelado e licenciatura conseguiu superar a clássica dicotomia entre "o que" e "o como" ensinar e nem a ênfase dada à formação do especialista.

"A persistência dos dois conjuntos de disciplinas 'FE' e 'FP' e a distribuição das suas cargas horárias se constitui num indicador adequado para aferir sobre a arbitrariedade e o prestígio de uma das áreas sobre a outra."

Finalmente, após a realização do estudo, a autora chega à conclusão de que apesar das transformações que ocorreram na sociedade brasileira, "o que se verifica com a formação do professor é que o esquema inicial continua o mesmo, com pequenas alterações", e sugere que "uma proposta de mudança dos cursos de licenciatura deve-se fazer acompanhar de debates dos quais participem, indistintamente, todas as pessoas envolvidas no processo".