

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRANSFORMAÇÃO E REPRODUÇÃO

João Batista Cardoso ^π

Resumo: Pela amplitude de seu objeto, os cursos de Pedagogia deveriam ter uma atuação mais ampla junto às licenciaturas, exercendo uma posição de vanguarda nas questões que dizem respeito à aprendizagem. As licenciaturas vêm se isolando entre fronteiras epistemológicas rígidas, diminuindo o espaço que, historicamente, era ocupado, entre elas, pelo profissional da educação. Como exemplo dessa distorção as didáticas especiais estão sendo ministradas sem que o licenciando tenha cursado a Didática Geral. Áreas pedagógicas como Sociologia e Filosofia da educação não têm a ênfase que deveriam ter nas licenciaturas e a Psicologia da Educação limita-se a poucas horas semanais.

Palavras-chave: pedagogia –licenciatura – ensino.

Abstract: For the width of their object, the courses of Pedagogy should have a wider performance close to the degrees, exercising a vanguard position in the subjects that concern the learning. In spite of that verification, the degrees are isolating among rigid knowledge borders, reducing the space that, historically, was busy, among them, by the professional of the education. As example of that distortion the special didacticisms are being supplied without licensing has studied the General Didacticism. Pedagogic areas as Sociology and Philosophy of the education don't have the emphasis that they should have in the degrees and the Psychology of the Education is limited as few weekly hours.

Key word: pedagogy – degree – teach.

^{π 1} Graduado em Pedagogia e Letras, mestre em Teoria Literária e doutor em Literatura Brasileira. Professor do curso de Letras UFG-CAC . E-mail: jbccard@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objeto da Pedagogia é amplo. Como curso universitário, ela não se restringe à preparação de profissionais para atuar como regentes de classe nos estágios iniciais da escolarização. Há, certamente, nessa fase, uma exclusividade do pedagogo, tornando ainda mais nobre sua missão, porque a educação do homem num momento tão marcante da vida é função que esconde uma nobreza sem limites, tendo em vista que, quando bem educada, a criança tende a se tornar um adulto que atuará na reconstrução da sociedade com base nos procedimentos que apontam para o bem-estar social. Mas essa preparação inicial é apenas um entre os inúmeros fluxos de formação a seu cargo, pois ela forma também os técnicos que atuam na condução dos serviços educacionais em nível de direção (administração), coordenação (organização) e orientação (atuação psicológica).

Provisoriamente, pode-se afirmar que Pedagogia é uma área de conhecimento que reúne as ciências que fundamentam o ato de ensinar e aprender. Entretanto, historicamente, devido a sua antiguidade, ela precede essas ciências, pois desde tempos imemoriais, inúmeros pensadores procuram sistematizar e criar formas que dêem eficiência à atividade educativa. Ela nasceu, portanto, com a Filosofia, ou com esta se confundiu nos primeiros tempos. Mas “a idéia da obrigatoriedade de uma formação especializada para professores surgiu bem mais tarde” (Campos, 1985:89), nos tempos contemporâneos. Por isso, essa formação ainda é foco de discussões e estudos, e sendo atividade docente destinada ao trato social, essas discussões e estudos permanecerão sempre. Sua urgência se faz sentir sobretudo no Brasil, onde a Pedagogia ainda “é feita de compromissos vagos, sem princípios consistentes” (Giorgi, 1986:67). Ainda que essa denúncia seja dirigida, em princípio, ao fazer do pedagogo, ela se estende à atividade docente em geral, que, no Brasil, ainda não superou, conscientemente, a dicotomia entre a reprodução (que desumaniza o homem) e a transformação, que humaniza, na medida em que busca levar o educando à superação de si mesmo. Aliás,

a possibilidade de a formação do professor estar ligada ao processo de modernização da sociedade relaciona-se diretamente com a possibilidade de a educação ser um elemento positivo no processo de transformação da sociedade (Campos, 1985:97).

Afastar-se dessa fórmula conduz à ruptura daquilo que se espera do professor. Quando se diz que seus compromissos são vagos, busca-se reforçar a idéia de que a Pedagogia ainda não fez uma opção pela transformação, permanecendo ideologicamente atrelada a princípios

conservadores, dos quais tenta se libertar com medidas que alteram somente sua aparência, mantendo a mesma essência. Eis a educação que ignora que “a mudança e a estabilidade, o dinamismo e o estático” (Freire, 1983:45).

O professor, como qualquer outro trabalhador social precisa ter consciência de que “atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade” (Ibidem, 1983:48). Portanto, um ser também em permanente mudança.

A despeito do que já se afirmou neste texto, a Pedagogia não pode ser vista como uma reunião de certas áreas do conhecimento como Filosofia, Psicologia, Sociologia, História e Economia. Ela retira dessas ciências os elementos que satisfazem ao seu objeto, sistematizando-os numa teoria de ensino e aprendizagem. Na medida em que oferece teorias fundamentadoras de uma ação humana, ela deixa de ser uma soma de várias ciências e se torna uma ciência com objeto próprio e área de atuação nitidamente diferenciada. Isto é, transcendendo os limites da formação de profissionais, ela tem uma função permanente, qual seja o desenvolvimento e a execução de pesquisas acerca dos aspectos que se referem à transformação de comportamento no nível cognitivo articulado às outras dimensões pertinentes à tarefa educativa, por isso, a Pedagogia precisa ampliar o lugar que vem, timidamente, ocupando entre as licenciaturas, de modo a que possa otimizar sua participação na formação de novos professores, ministrando disciplinas que não só fundamentam o ato de ensinar como preparam os profissionais do ensino no aspecto humanista, a fim de que se possam ver como agentes da História e estender essa visão aos educandos. Essa discussão faz parte da preocupação sempre crescente com a qualidade da atuação docente dos profissionais colocados à disposição do mercado. Em inúmeros casos, esses docentes apresentam uma boa formação técnica em termos do desenvolvimento dos conteúdos da disciplina a lecionar, mas estão despreparados para lidar com o ensino. Afinal, como afirma Morris L Bigge (1977:6), “um professor sem sólida orientação teórica dificilmente consegue ir além de manter os alunos ocupados”. É o que ocorre ao professor que não tenha “uma postura filosófica, que, nas palavras de Saviani, consiste em uma reflexão rigorosa, radical e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, ou seja, reflexão sobre a prática” (Giorgi, 1986:68). Essa sua postura filosófica, traduzida por uma opção existencial e profissional é que determina, nas palavras de Paulo Freire (1983:49), “tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação”.

O fato motivador dessa discussão e dessas afirmações deriva da conclusão de Nympha Sipavicius (1987:13), para quem, “não só a escola, mas também o professor, são variáveis

importantes para explicar a diversidade de rendimento apresentada pelos alunos”. Por isso, a formação dos profissionais do ensino deve ser tarefa muito séria. É necessário que sejam formados de modo a corresponder às exigências de um mundo em mudança, que exige mais o desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento do que a acumulação de conteúdos. Essas exigências vêm sendo frustradas pela excessiva quantidade de profissionais que desconhecem aspectos éticos e humanos envolvidos em sua atuação, o que leva a um estranhamento entre sua atividade e o resultado que dela se espera. Professores despreparados podem ser eficientes no que diz respeito à transmissão de conhecimento, mas dificilmente conseguirão conduzir seus alunos à aquisição dos comportamentos requeridos para uma atuação eficiente numa sociedade dinâmica nem ao desenvolvimento de habilidades.

A PEDAGOGIA NAS LICENCIATURAS

O ato de ensinar vem, paulatinamente, perdendo espaço para o de aprender. A pós-modernidade — por suas qualidades — pede um aprendiz sujeito do próprio desenvolvimento e um professor que tenha a habilidade para facilitar ou meramente supervisionar essa ação. Isso faz com que se acrescente mais um item à conceituação de Pedagogia, qual seja: além do que se disse acima, ela é a sistematização dos conhecimentos relativos à aquisição de habilidades por parte do educando, através da mudança de comportamentos que venham, de forma integral, construir uma personalidade com a devida flexibilidade para se adequar a um mundo em permanente mudança. Essa mudança de comportamento ocorre de forma mais plena na fase inicial da vida escolar, mas as exigências do mundo moderno fazem com que ela continue a ocorrer em qualquer idade e nível de escolarização. A mudança não é, portanto, um estado, mas um processo.

Tudo isso demonstra a posição vanguardista que os cursos de Pedagogia devem exercer entre as licenciaturas. Mas os próprios cursos de Pedagogia devem ser repensados pela busca de insumos epistemológicos em outros cursos, como, por exemplo, nos cursos de Letras, visto que não se concebe que um pedagogo, pela importância de sua atuação, não tenha desenvolvido noções de formação do leitor, pois saber formar um leitor, e mais que isso, ter consciência de que essa formação existe e é urgente é aspecto fulcral de uma área cujos profissionais têm a dupla tarefa de orientar professores de diversas áreas ao mesmo tempo em que atuam diretamente com educandos num contexto em que se exige a aquisição da habilidade de aprender sozinho, pelo desenvolvimento do senso crítico para digerir, com

eficiência as inúmeras informações colocadas diante de si. Os cursos de Pedagogia precisam ter uma grade curricular que privilegie esse aspecto, de modo a corrigir a distorção do ensino denunciada por Maria Christina D. Leal (2003:139) com a seguinte afirmação: “o baixo desempenho dos estudantes brasileiros na leitura e compreensão de textos tem sido apontado em pesquisas, em resultados de provas de Língua Portuguesa aplicadas pelo governo e divulgado com alarde pela imprensa”. Nesse sentido, é preciso que a interação entre Pedagogia e Letras seja intensificada e sirva de modelo para essa mesma interação com outras áreas.

Leal (Ibidem: 139-140) aponta a formação do professor como uma das causas do *baixo desempenho dos estudantes brasileiros na leitura e compreensão de textos*. Para ela, essa formação vem sendo “orientada por uma concepção tradicional de ensino de língua que os avanços da Lingüística não permitem mais aceitar”. Ocorre que os conhecimentos sistematizados de Lingüística bem como os avanços nessa área é apanágio de profissionais que atuam nos cursos de Letras — não desconsiderando, evidentemente, que em outros departamentos deve haver, também, professores que desenvolveram, por diversas formas, esses conhecimentos, mas insuficientes para fazer um trabalho de formação docente. Certo é que, sendo a Lingüística tão importante quanto a Psicologia nos estágios iniciais da escolarização, não se pode prescindir de sua presença nos cursos de Pedagogia.

Tendo sido, desde os anos iniciais da escolarização, formado como leitor, segundo técnicas eficientemente sistematizadas, torna-se fácil a preparação do redator, que é necessário em qualquer área do conhecimento e de atuação. Sendo assim, uma disciplina cuja ementa privilegiasse a apreensão e a produção textual deveria ser oferecida em todos os cursos de licenciatura e, quiçá, nos cursos de outras áreas. Essa apreensão e produção de textos constituiriam apenas numa síntese ou aprimoramento, pois uma Educação Básica que tenha dado ênfase à formação do leitor ofereceria à universidade alunos com a necessária habilidade para lidar com textos em nível de leitura, interpretação e produção.

Certamente a formação em nível superior que não contemple a produção textual traz prejuízos severos e irreversíveis ao egresso, pela perda da possibilidade de desenvolver uma entre as habilidades e comportamentos mais requisitados em todos os tempos. A eliminação de disciplinas com tal fluxo por parte de universidades que a ofereciam ou sua não inclusão por outras se insere na justificativa de que o egresso do Ensino Médio já apresenta condições de apreender o sentido profundo de textos e de produzir dissertações de acordo com o que se espera em termos de qualidade, coesão e coerência. Essas decisões trazem graves enganos. O egresso do Ensino Médio certamente sabe ler, interpretar e produzir textos. Entretanto, a

formação universitária exige níveis de leitura mais avançados e a apreensão de implícitos textuais mais profundos que aqueles que o vestibular pode apurar.

Os currículos vêm restringindo os cursos aos departamentos, que, dessa forma, se isolam entre fronteiras epistemológicas rígidas. Como exemplo, pode-se citar o fato de que a Didática Aplicada oferecida obrigatoriamente na formação de professores de área específica vem sendo ministrada sem que o aluno tenha cursado, como pré-requisito, a Didática Geral. De fato, as licenciaturas têm uma disciplina curricular voltada para o ensino dos aspectos relativos ao desenvolvimento do conteúdo das suas disciplinas particulares: os licenciandos de Geografia, História, Matemática etc. estudam — com este ou outro nome — a Didática da Geografia, da História, da Matemática etc. As didáticas especiais são imprescindíveis em qualquer licenciatura, mas o vácuo deixado pela falta de uma ponte epistemológica estabelecida pela Didática Geral as torna incompletas e, em muitos casos seu conteúdo fica mal compreendido pelo licenciando. A Didática Geral é ministrada por professores vinculados aos departamentos de Pedagogia. Sua falta no currículo cria uma defasagem, pela ausência de pré-requisitos essenciais. Na didática específica o licenciando pode conhecer métodos e técnicas particulares de ensino, mas não terá condições de discutir esses métodos e técnicas se não viu os princípios que os fundamentam e se não puder inseri-los numa dimensão histórica.

Compreende-se que as didáticas especiais podem ser ministradas por um docente que não tenha pós-graduação em educação, mas que tenha recebido o devido treinamento para tanto. Mas as outras áreas em tela são apanágio de alguém que tenha elegido a educação como pesquisa permanente. O lugar privilegiado desse alguém é o Departamento de Pedagogia. Essa constatação indica e comprova que a presença da Pedagogia entre as licenciaturas ainda é marcada por certa timidez. Fosse o contrário, isto é, se essa participação fosse mais intensa, as licenciaturas tornar-se-iam mais dinâmicas e teriam uma forma de apresentação que as caracterizaria, de fato, como licenciaturas, isto é, como cursos destinados à preparação de professores.

Os cursos de Pedagogia devem, dessa forma, ser, como já se afirmou neste texto, a vanguarda dessa preparação, visto que os profissionais desta área estão permanentemente em contato com o que há de mais recente nas ciências que fundamentam a atividade educativa. Mas, como vem ficando claro neste texto, os espaços que teriam para transmitir esses conhecimentos aos licenciandos são restritos. Em inúmeras universidades um licenciando de Matemática tem contato com o departamento de Pedagogia apenas para cursar disciplinas como Educação Brasileira, que faz uma abordagem da educação no Brasil em seu estágio atual e numa perspectiva histórica. É uma disciplina importante, entretanto, não contempla os

conteúdos de Didática, Filosofia, Sociologia e Psicologia da educação numa perspectiva de sua praticidade.

A Psicologia da Educação constitui-se dos fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem, cujo universo epistemológico e temático proporciona o conhecimento sistematizado das psicologias particulares (da criança, do adolescente e da aprendizagem). As licenciaturas que a oferecem tornam-se espaço de estudo e discussões acerca do desenvolvimento infantil em sua integridade, enfatizando as interações da criança na sociedade e na família bem como certos conceitos fundamentais como idade mental e cronológica. Os profissionais do ensino devem conhecer os fatores intervenientes nessas interações, pois, como afirma Sipavicius (1987:5), “as características da criança e de sua família afetam o rendimento escolar”. Essas características são oriundas de relações estabelecidas no lar e na sociedade articuladas ao nível de desenvolvimento demarcado pela idade mental do educando. São, portanto, três áreas — considerando as psicologias da criança, do adolescente e da aprendizagem — que poderiam ser oferecidas numa disciplina que ainda é ministrada pelo departamento de Pedagogia às licenciaturas: Psicologia da Educação, mas cuja carga horária é muito limitada. Neste caso, poder-se-ia haver uma ampliação da mesma para Psicologia da Educação I e II etc. Isso levaria a uma compreensão mais profunda das fases evolutivas do educando e sua interação com a aprendizagem. Essa

compreensão mais aprofundada do desenvolvimento do aluno; a exigência de que a escola com seus cursos se insira verdadeiramente na vida, nos problemas, na realidade da sociedade; estes e outros fatores semelhantes contribuem para que o próprio papel e, conseqüentemente, a ação do professor em sala de aula se tornam cada vez mais complexos e ambíguos (Abreu & Masetto, 1987:115).

Tal complexidade e ambigüidade devem ser enfrentadas pelas licenciaturas como um desafio a ser vencido na formação dos profissionais do ensino.

As várias justificativas — já apontadas — para a redução das grades curriculares de cursos universitários em geral e das licenciaturas em particular reduzem-se a uma só: apressar a colação de grau. Essa pressa esconde fatos questionáveis como a economia de recursos que seriam despendidos na aquisição e manutenção de recursos humanos e materiais. Em muitos casos, as próprias universidades usam sua autonomia pedagógica para retirar disciplinas em resposta à ausência de autorização governamental para a realização de concursos que repusessem a demanda de pessoal docente. Mas a justificativa mais severa e questionável é a de que a ruptura de certas áreas do conhecimento que tradicionalmente faziam parte da

formação docente ocorreu sob o impacto da demanda de profissionais pelo mercado, sempre carente de professores. Aliás, Rubia-Mar Nunes Pinto (2003:107), falando em outro contexto, numa dialética das *corporalidades educadas...* em face de *indivíduos civilizados* à luz do pensamento de Descartes e Rousseau, ensina que “atualmente, a chamada *nova ordem mundial* vem colocar, para os indivíduos, modos de vida [*que se pautam*] pela perspectiva política cujos pontos de ancoragem são o individualismo exacerbado e o mercado como regulador máximo da vida social”.

Sérgio Pereira da Silva (2003:110) concorda em que o *modelo de educação autoritária* foi sucedido pelo “discurso da primazia da liberdade e da democracia na educação dos nossos filhos”. Para ele, foi instituído “o paradigma do prazer, da espontaneidade e da criatividade como ícone do avanço e da superação de tempos e modelos obscuros e obsoletos no palco educacional” (Ibidem). Mas denuncia que “tal avanço resvalou para um individualismo e para a competição que agravaram a exclusão social, tornando agonizantes nossos sonhos de cidadania e democracia” (Ibidem). Ainda que ele tenha evitado inserir considerações acerca do mercado no contexto dessas formulações, elas complementam o raciocínio de Rubia-Mar, pois, como se sabe, o individualismo e a competição são resultantes de uma cultura mercadológica e, por extensão, de um exacerbamento dos valores do capitalismo. A ruptura do avanço a que Silva faz referência dá-se, portanto, por certas exigências do mundo novo voltadas para a desumanização do homem, quando ignoram, em sua plenitude a formação do cidadão para a vida social, motivando apenas a construção do indivíduo. Afinal, a formação do novo professor baseia-se antes de mais nada em vetores mercadológicos, ignorando os valores absolutos de onde derivariam os projetos de cidadania tão necessários para alguém que vai lidar com educandos na fase infantil e na adolescência. Hoje inúmeras escolas superiores, sobretudo da iniciativa privada, já graduam professores no exíguo espaço de três anos. São, possivelmente, profissionais bons para o mercado, mas que não tiveram tempo para desenvolver um projeto maduro de atuação docente.

Há, de fato, países que criaram cursos rápidos de formação profissional. E mesmo no Brasil, os cursos seqüenciais permitem que em um ou dois anos um aluno receba diploma. Mas o Brasil apresenta uma realidade específica com uma tradição cultural e histórica típica que vem desde a antiguidade clássica ocidental. Seguir exemplo de outros países pode ser perigoso, porque eles têm sua própria tradição e sua própria cultura. Mas como os cursos seqüenciais voltam-se para áreas estranhas à formação de professor, como administração hospitalar e de hotelaria, por exemplo, sua existência é justificável, o problema é que tais cursos têm servido de inspiração e modelo para a formação de professores através de cursos

rápidos. Essa formação seria defensável, desde que para ocupar emergencialmente a sala de aula tendo compromisso de completar os conhecimentos com uma agenda constituída de cursos semi-presenciais, a fim de cursar as disciplinas pedagógicas que não foram contempladas na formação rápida.

Inúmeras decisões tomadas em nível superior fundamentaram-se na formação do egresso do Ensino Médio. Já se falou neste artigo acerca da habilidade de lidar com textos, que uma Educação Básica eficiente deveria proporcionar aos seus alunos, facilitando o trabalho que seria desenvolvido, nesse aspecto, pelas licenciaturas. A propósito, várias universidades mantinham nos currículos da graduação uma disciplina de iniciação científica. As Instituições de Ensino Superior que a aboliram consideram que, ao entrar na universidade, o aluno já tenha desenvolvido conhecimentos que possam orientar suas atividades de pesquisa, além disso, indicam que a matéria contida nas disciplinas dos cursos de graduação é aprendida pelos alunos por meio de pesquisas. Sendo assim, essa constatação subjaz à certeza questionável de que cada professor prepara o aluno, antecipadamente, fornecendo-lhe as normas e técnicas que devem nortear formalmente uma pesquisa, mostrando-lhe a necessidade de obedecer a essas normas. De fato, isso ocorre, visto que desde a Educação Básica, os alunos praticam a pesquisa científica, como se observa pelos trabalhos apresentados nas feiras de ciências promovidas pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio, mas não é tarefa de um professor de Introdução à Sociologia, por exemplo, mostrar os métodos de investigação numa perspectiva histórica e tecnológica, enriquecendo a aprendizagem e tornando-a mais segura, de modo a preparar seu aluno no sentido de que permaneça sempre “atento para não se desligar da pesquisa, que poderá produzir mais conhecimentos sistemáticos e possibilitar uma mais rápida substituição do antigo conhecimento pelo novo” (Campos, 1985:81), não só no período em que estiver cursando a licenciatura como também durante a vida profissional.

Quaisquer justificativas empregadas para o empobrecimento da formação dos profissionais do ensino ficam aquém da certeza de que o tempo destinado a essa formação pode ser reduzido pela retirada de disciplinas que não sejam imprescindíveis, mas essa redução não pode conduzir a hiatos que venham causar prejuízos no desenvolvimento cognitivo do aluno nem a vácuos comportamentais no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades por parte do licenciando. No caso em tela, a sociedade hoje valoriza aquele profissional que transcende o trabalho de todo dia pela busca de novos horizontes dentro de sua área de atuação — a criatividade nunca foi tão valorizada, dado o anseio por trabalhadores capazes de aprender sozinhos acompanhando a evolução do conhecimento. Enfim,

profissionais que tenham a necessária flexibilidade para lidar com situações e problemas novos que um mundo dinâmico oferece a cada dia. Assim, a formação deve contemplar a aquisição de certos comportamentos e habilidades que transcendem os conhecimentos de conteúdos de Matemática ou Química, por exemplo. São justamente as áreas que podem ajudar nesse aspecto que foram alijadas das licenciaturas, deixando a Pedagogia à margem. As licenciaturas foram, dessa forma, empobrecidas e, dificilmente, poderão responder àquilo que o mundo contemporâneo pede. Não é escopo do mercado ensinar ao egresso do ensino superior os passos de uma pesquisa e como transformar metodologicamente uma idéia numa formulação prática. Eis aí uma tarefa da universidade em geral e das licenciaturas em particular.

Mais problemática que as questões discutidas acima — insiste-se — é a posição da Pedagogia no contexto geral das licenciaturas. A formação de um indivíduo não se esgota, sobretudo quando se concebe formação como desenvolvimento de habilidades. Então o pedagogo precisaria colocar-se ao lado dos estudantes da Educação Básica em todas as suas fases? Certamente não. Afinal, a grade curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio compõe-se de inúmeras disciplinas que demandam a atuação de professores formados em áreas específicas. Neste caso, passado o estágio inicial da escolarização, que está a cargo exclusivo do pedagogo, este precisa continuar sua atuação através desses outros profissionais do ensino. A ação do pedagogo passa a ser, então e permanentemente, indireta, exigindo, no entanto, que ele atue diretamente em ocasiões pontuais.

Por isso, os docentes vinculados aos departamentos de Pedagogia devem ter presença permanente nos cursos de formação de professores para áreas específicas, e, dadas as exigências do mundo moderno, ampliada. Entretanto, o caminho tomado não tem sido esse. Antigamente, havia mais disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura do que hoje. É certo que essas disciplinas, em sua maioria, tornaram-se obsoletas devido à cristalização freqüente dos conteúdos privilegiados em suas ementas, que não se adaptaram ao desenvolvimento da ciência nem às novas exigências do mundo. Havia o caso de alunos que denominavam, ironicamente, de Bíblia uma certa obra usada, anos a fio, como livro-texto da disciplina Didática Geral. Esse apelido denunciava a permanência das mesmas idéias acerca da didática centrada em métodos e técnicas de ensino; centrada, enfim, no binômio ensino-aprendizagem, com prevalência do primeiro, isto é, um ensino com pouca participação do aluno.

Essa defasagem do conteúdo de certas disciplinas pedagógicas pela repetição do mesmo discurso por décadas deve ter, de fato, levado a que perdessem espaço num mundo

modificado e com outras exigências. Isso contribuiu, certamente, para sua retirada dos currículos, pois os próprios alunos não sabiam por que as estudavam. O correto seria que essas disciplinas tivessem suas ementas modificadas periodicamente, pela retirada de conteúdos obsoletos e pela inclusão de outros que pudessem responder, com eficiência, às exigências de uma sociedade dinâmica.

Da mesma forma, as denominações de certas disciplinas podem ter se tornado anacrônicas, pois acompanham as licenciaturas há décadas com os mesmos nomes. Isso levaria a que se repensasse, por exemplo, a clássica divisão em Filosofia e Sociologia da educação (duas áreas próximas). Com ementas que, sem alijar a tradição e a história, privilegiassem o que há de novo nos horizontes da ciência, essas disciplinas poderiam ser renomeadas como sócio-filosofia educacional, ou fundamentos de filosofia e sociologia aplicados à educação. Não importa seus eventuais novos nomes, o importante é que seja uma disciplina que, indo além de uma filosofia ou sociologia da educação tomadas numa perspectiva histórica, imprima uma consciência dos seus determinantes sócio-políticos na sociedade contemporânea.

Há, portanto, em contraposição ao anacronismo, outras soluções que não contemplem o empobrecimento da formação que a sociedade espera de seus egressos das licenciaturas. Um deles é o da atualização permanente. Assim, as disciplinas pedagógicas não se tornariam obsoletas e as licenciaturas continuariam a contar com a inestimável contribuição dos departamentos de Pedagogia, que, dessa forma, teria sua presença garantida nas licenciaturas com disciplinas como Didática Geral (ou fundamentos gerais do ensino), Psicologia (ou fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem), Filosofia e Sociologia (ou elementos sócio-político-filosóficos da Educação). Quando, por exemplo, um professor vai para a sala de aula sem um conhecimento sistematizado dos fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que conheça, suficientemente, o conteúdo da matéria a lecionar, pratica aprendizagem centrada em si mesmo, pois não desenvolve as habilidades de centralizar essa aprendizagem no aluno, tornando-o sujeito e não objeto de sua ação. Eis porque se lastima a ausência dessas disciplinas nas licenciaturas.

A idéia de que antigamente a assimilação do conhecimento ocorria de forma passiva pelo aprendiz deve ser repensada. Uma coisa é afirmar que hoje o aluno é sujeito da própria aprendizagem, outra é isso ocorrer concretamente. Pode-se defender a idéia de que a assimilação do conhecimento era passiva, porque forçada, entretanto, esse mesmo tipo de assimilação permanece até nossos dias. É passivamente que o aluno internaliza as inumeráveis informações disponíveis na mídia. Como uma palmatória invisível e indolor os

inúmeros instrumentos audiovisuais batem e rebatem na mente infantil informações cujo colorido e eficiência culminam por criar um estilo de vida, às vezes errado. O espaço privilegiado para que essas informações recebam o crivo da crítica é a sala de aula da Educação Básica, mas só pode ocorrer se a orientação estiver a cargo de um professor que tenha recebido uma formação segura.

É fato que os fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem dependem da contribuição dos departamentos de Psicologia, que não existem em todas as escolas que oferecem licenciaturas; entretanto, há, lotados nos departamentos de Pedagogia, profissionais com habilidades específicas nessa área.

Um profissional cuja formação não tenha deixado hiatos atua eficientemente na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, que, pela falta de docentes com tal qualidade, vêm, em muitos casos, produzindo egressos desqualificados para o ensino superior e para a vida. Mesmo assim, esses egressos conseguem passar no vestibular, devido à proliferação de faculdades ávidas por alunos. Essas faculdades adaptam a qualidade do ensino ao nível de tais egressos, causando prejuízo à nação, que, muitas vezes, os sustentam através de bolsas de estudo, custeadas pelos contribuintes.

Essas situações fazem repetir, indefinidamente, a pergunta sobre a educação como vanguarda do desenvolvimento de qualquer país. A intelectualidade brasileira sabe disso, e, a julgar pelos discursos dos políticos, o governo também sabe. Mas o desenvolvimento não deriva da mera presença das crianças e adolescentes na sala de aula e sim do tipo de educação que recebem. Sem uma decisão política assumida por governo e sociedade voltada para a qualidade do ensino, o Brasil poderá figurar daqui a algumas décadas como um país detentor de índices invejáveis no quesito da quantidade de egressos da Educação Básica e superior, permanecendo, no entanto, no limiar do desenvolvimento econômico e social, ao passo que outros países — como já ocorre em várias partes do mundo — exibem esse desenvolvimento como resultado da escolarização em massa de sua juventude. Para que isso não ocorra é necessário que se evite uma educação à brasileira e sim uma educação que seja, de fato, capaz de formar o humanista que pensa e age como cientista e o cientista que pensa e age como humanista. Sendo assim, a área do conhecimento privilegiada por esse profissional deveria ter estado, durante sua formação, a cargo de alguém cuja licenciatura tenha submetido os fundamentos técnicos de sua profissão aos elementos filosóficos, sociológicos, psicológicos e metodológicos que fazem parte da tradição ocidental.

Isso se traduz na necessidade de uma efetiva e permanente presença do departamento de Pedagogia nas licenciaturas, pois, como se viu, a formação de um professor devidamente

qualificado para lidar com áreas específicas da Educação Básica só se completa se houver uma articulação permanente entre o conteúdo da matéria a lecionar, as ciências que fundamentam o ato de ensinar e a adequação do ensino ao mundo para onde vai o licenciado. Só se completa, enfim, quando o egresso desenvolver habilidades para questionar segundo métodos apropriados sua atuação, bem como a posição do conhecimento que pretende auxiliar o aluno a adquirir no contexto geral das ciências e em termos éticos. Com isso, o licenciado terá consciência de que a sociedade é seu espaço privilegiado de atuação, onde e para onde prepara indivíduos que devem adquirir habilidade para interagir em termos de responsabilidade em face dos destinos do mundo. Tudo isso, submetido a critérios específicos caracterizados pelas fases de desenvolvimento infantil e juvenil.

Um aluno de licenciatura em Química deve se perguntar sobre a importância da Filosofia da Educação em sua preparação para o magistério. Mas a Química, como qualquer outra área do conhecimento, apresenta processos, experiências, resultados e descobertas que, no limite, pressupõem que novas relações podem ser estabelecidas entre os homens e os materiais a sua volta. Quando chega nesse ponto, esses processos devem ser questionados à luz da ética, sendo necessário, por extensão, que transcendam os limites epistemológicos e sejam colocados num discurso ontológico ou, ainda mais próximo de nós, existencial, porque o que está, de fato, em discussão é a vida do homem, mas não de um homem qualquer e sim de um homem histórico, cuja missão é mudar o mundo para melhor. Estudos de Química que não considerarem esses aspectos esvaziam-se na penumbra dos laboratórios. O mesmo se diz da Sociologia da Educação. Isto é, a Química pode e deve ser humanizada, e o será quando sua real natureza for caracterizada. Afinal, poucas áreas do conhecimento atuam na sociedade e para a sociedade de forma tão plena quanto a Química.

Saber que a educação é dada para alguém que vive e interage na sociedade deve orientar toda e qualquer decisão na área educacional. Essa consciência daria, certamente, aos currículos dos cursos de licenciatura um caráter mais humanista. Donde vem o questionamento sobre qual professor é melhor: aquele que conhece em profundidade a matéria que leciona ou o que sabe lidar com essa matéria numa realidade em transformação? A resposta é óbvia e pode ser dada por M. Célia Abreu e Marcos T. Masetto (1987:1). Para eles, “o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área educacional e pedagógica, nem de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico”. Portanto, esta caracterização polariza a atuação docente em dois pontos onde se situam conhecimentos

complementares, mas para eles, um desses pontos, o pólo onde se situa a área educacional e pedagógica não vem recebendo o privilégio que deveria receber, quando se trata de formar um profissional do ensino.

Uma consciência madura acerca do mundo onde se atua é fundamental para o desenvolvimento de qualquer matéria. Inclusive é indiscutível a questão da TV e da mídia em geral por trás da formação das crianças e adolescentes. O professor não pode ignorar, assim, que, quando a criança ou o adolescente chega à sala de aula, já traz uma bagagem com alguma concepção já cristalizada acerca da realidade. Vem daí a importância dos fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, “todas as ações do professor são coloridas pela teoria psicológica que adota. Conseqüentemente, um professor que não faz uso de um corpo teórico sistemático em suas decisões diárias está agindo cegamente” (Bigge, 1977:6). Como um professor pode adotar uma teoria psicológica que oriente sua ação se ao longo da licenciatura teve apenas contatos muito tímidos com disciplinas da área da Psicologia? A diferença que se faz aqui é entre a psicologia que se aprende na rua e aquela cujo desenvolvimento requer pesquisa e tomada de decisões baseadas no conhecimento sistematizado, pois, como diz Bigge (Ibidem), “professores que estejam bem fundamentados em psicologia científica — em contraste com uma psicologia de folclore — terão uma base para tomar decisões que poderão levar a resultados muito mais efetivos na sala de aula”.

Referindo-se ao *desenvolvimento da instituição escolar*, Rubia-Mar (2003:92) afirma que ele “foi referenciado em várias concepções que, atendendo às necessidades e exigências do processo civilizatório ocidental, subsidiaram uma determinada forma de organização cuja lógica foi condicionando os sentidos e significados sociais da prática pedagógica”. Apesar desta conclusão, Rubia-Mar (Ibidem: 99) denuncia: “as pesquisas indicam que o modelo escolar delineado a partir das idéias de Descartes ainda hoje orientam a organização da cultura escolar”. Então, ao mesmo tempo em que a escola, enquanto prática e ação é dinâmica, prende-se a uma formulação teórica perdida no tempo. A resposta que a escola dá aos anseios da História em cada momento evolutivo fica, portanto, incompleta. Idéias novas convivem com o anacronismo de posturas educativas fora de contexto, o que leva a concluir que há uma tradição educacional canonizada e, portanto, latente que impede a plena manifestação dos novos enfoques pedagógicos. Mesmo assim, a Pedagogia tradicional conheceu novos enfoques que dela se aproximam quando pretendem apenas algumas mudanças na forma de educar, ou se afastam quando pretendem uma transformação mais radical da atividade educativa. Mas esse afastamento permanece apenas no nível da idéia, pois enquanto

pretendem assumir as marcas da evolução em todos os aspectos, incluindo o social, não conseguem responder plena e qualitativamente às marcas da mudança.

Pela sua duração e emprego constante, pode-se citar o Construtivismo como uma dessas teorias educacionais marcantes do século passado, que pretenderam romper com a tradição a fim de servir a um aprendiz que deveria ser sujeito da própria aprendizagem. É também dessa época a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos: uma concepção do ensino que submete a prática pedagógica à ideologia. Não que se pretenda afirmar que a atividade educativa seja neutra. Sendo uma prática realizada por homens, entre homens, ela apresenta uma tendência em sua imanência no sentido da construção de um homem de acordo com princípios pré-estabelecidos que supõem uma opção ideológica. De fato,

o sistema escolar, com as ideologias e os efeitos gerados pela sua autonomia relativa, é para a sociedade burguesa em sua fase atual o que outras formas de legitimação da ordem social e de transmissão hereditária dos privilégios foram para formações sociais que diferiam tanto pela forma específica das relações e dos antagonismos entre as classes quanto pela natureza do privilégio transmitido (Bourdieu & Passeron, 1982:217).

Isto é, o sistema escolar está a serviço da sociedade, de um tipo de sociedade.

Mas tanto o Construtivismo como a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos ou a prática educacional proposta por Montessori muitas vezes foram empregadas de forma inadequada, sem a necessária orientação daquilo que se quer do aluno e para o aluno. Essa ruptura é, no entanto, esperada num contexto de tantos professores leigos, e, mais precisamente, quando se constata que o modelo escolar cartesiano ainda prevalece e cujo projeto educativo “diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que se relaciona a uma visão *desencarnada* do sujeito que aprende” (Pinto, 2003: 100). Não se pode ignorar que hoje o contato da criança com múltiplos estímulos faz com que receba, de forma natural, uma bagagem de experiências que poderiam ser aproveitadas pela escola para dar seqüência à aquisição de inúmeras habilidades. Entretanto, a teoria do aluno como sujeito do conhecimento deve ser repensada e orientada, sobretudo, no sentido de uma sistematização que possibilita apreender como é esse conhecimento, como se dá e como aproveitá-lo submetendo-o ao senso crítico. Aplicar, simplesmente, uma técnica de ensino sem que a conheça em todos os seus aspectos prejudica mais que beneficia o aluno. Às vezes o professor que se gaba de ser construtivista (ou progressista) apenas eterniza a prática do ensino pela acumulação de conteúdos, cristalizando o *projeto educativo de viés cartesiano*, como Rubia-Mar haveria de dizer. Não se pode

conceber que o egresso das licenciaturas desconheça esses aspectos, pois sua prática pedagógica deve ser consciente.

Por outro lado, a complexidade do mundo a partir do último decênio do século passado tem sido tal que não se pode falar mais em um método eficiente de ensino, mas no aproveitamento de aspectos de distintos métodos. Assim, o Construtivismo (e este texto poderia estar fazendo referência a outra teoria qualquer, pois o Construtivismo aqui é apenas *corpus* para expor uma idéia) deve ser enriquecido com outros enfoques como, por exemplo, as propostas da Teoria Crítico-Social dos Conteúdos, e assim por diante. Importando, de fato, que a aquisição de conhecimentos, ou a transformação de experiências (não importa o nome que se queira dar) submeta-se ao desenvolvimento do senso crítico como habilidade primeira, imprescindível e central a ser perseguida por professores e alunos, como um fim da educação; pois num mundo onde as experiências são tantas, tão cumulativas e a transformação é tão rápida é necessário não exatamente aprender, mas aprender a lidar com as experiências, a lidar criticamente com o que aprendeu, isto é, a desenvolver habilidades. Essas questões fazem parte da rotina dos cursos de Pedagogia, e, sistematizadas, podem fazer parte da ementa de Didática Geral, que, no entanto, não poderia esgotá-las dada sua complexidade. Sendo assim, num segundo momento, e de forma mais aprofundada, para que se evite a necessidade de se cursar uma Didática Geral II, pode ser parte dos fundamentos educacionais (Filosofia, Sociologia, Psicologia da Educação).

Acredita-se, erradamente, que quando se elege o sujeito como agente da própria aprendizagem, cabe ao professor agir tão-somente como facilitador da aprendizagem, ficando, dessa forma, com pouca função na sala de aula, onde basta caminhar entre os alunos e dar uma palavra aqui e outra ali. O erro dessa concepção reside no fato de que, como facilitador, cabem ao professor algumas tarefas adicionais, porque as experiências acumuladas pelos alunos precisam ser orientadas e acomodadas ao conhecimento produzido na tradição. O professor precisa ter consciência dessa tradição e conhecer a parte dela que cabe em sua área de atuação, sabendo que o conhecimento é um corpo único que sustenta inúmeros membros. Assim, a idéia de que a mistura de elementos pode gerar, na Química, novos elementos é oportunidade para o professor mostrar que a sociedade também é composta por distintos elementos que, interagindo entre si, causam o movimento que hoje se conhece como História. Eis a questão da interdisciplinaridade que deve ocupar um lugar central na preocupação docente. A interdisciplinaridade, por sua importância, deveria ser incluída na ementa de Didática Geral. Há muitos anos se fala nessa composição do conhecimento como corpo e na necessidade de interagir as várias áreas, mas isso jamais ocorreu de forma plena, pois os

egressos das licenciaturas não sabem praticá-la ou não desenvolveram a consciência de que sua área é apenas subconjunto de um conjunto universo, e que só pode causar impacto no mundo se for desenvolvida em interação com os outros subconjuntos.

O professor precisa, então, estar mais alerta hoje que na época em que apenas transmitia conhecimentos. Além disso, como a quantidade de informações aumentou desde o advento da internet e o incremento da mídia, o aluno precisa aliar habilidades, desempenho e conhecimento. Mas essas habilidades devem ser desenvolvidas no próprio trato com o conhecimento disponível. Não se trata apenas de ter o aluno como alguém que já chega à escola repleto de saber e sim de um saber que precisa ser repensado e criticado por alguém que tenha a habilidade do senso crítico. Eis a Filosofia da Educação.

De acordo com Leal (2003: 141), “o(a) professor(a) deve ser um(a) profissional que, além da competência técnica, tenha a consciência de que deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes dos problemas e necessidades do país e capazes de poder transformar essa realidade, enfim, verdadeiros cidadãos”. Isso implica que a formação do homem tem que ser integral. Cada área do conhecimento pode contribuir para essa integralidade, desde que os profissionais conheçam e reconheçam os indivíduos como partícipes de uma vida social, em cujo ambiente devem interagir como sujeitos capazes de contribuir para o bem-estar social. Saber que a Mata Atlântica foi dizimada ao longo dos séculos é um conhecimento útil e fácil de adquirir numa aula de geografia, história ou ecologia, ou pela simples leitura de um texto informativo. Entretanto, esse conhecimento precisa ser seguido de uma tomada de posição crítica, em que o aprendiz possa indicar qual sua posição diante do que aprendeu; possa, enfim, questionar. Os professores estão preparados para articular ensino e questionamento? Isto é, são também filósofos; ainda que seu conhecimento de filosofia restringiu-se à leitura e à análise de alguns textos sob orientação de um professor especializado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao obscurecer a presença e, por extensão, a utilidade de certas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura em geral, deixa-se de formar professores e passa-se a formar técnicos capazes de passar conhecimentos — de ensinar —, mas impossibilitados de interagir conhecimento com experiência, formação com potencialidade e perfil do egresso com exigências do mundo; deixa-se, enfim, de indicar o aluno como agente maior da própria

formação, dadas as exigências de um mundo onde só vence quem é capaz de inserir o conhecimento num contexto de transformação, isto é, quem tem a habilidade de aprender sozinho, mediando o conhecimento com o senso crítico, visto que o mundo de nossos dias precisa de pessoas que possam construir e repensar o conhecimento a cada dia.

Até há pouco tempo um professor de Matemática era bom se conseguisse dar um *show* na sala de aula, explorando exaustivamente o quadro-de-giz, diante de alunos passivos e perplexos. Ainda hoje esse tipo de professor consegue sucesso, sobretudo, nos cursos preparatórios para concursos e vestibulares. Mas os próprios concursos estão investindo em candidatos que tenham a capacidade de interagir distintas disciplinas de modo a praticar concretamente a interdisciplinaridade, vendo o conhecimento como conjunto e não como unidade. Nesse sentido, ainda que esse professor conheça os fundamentos da Matemática, limita-se a passar fórmulas, centrando em si mesmo a ação pedagógica. Trata-se do professor que restringe sua atuação ao ensino e negligencia a aprendizagem. Essas constatações podem ser concluídas de maneira mais eficiente por Silva (2003:124). Ele entende “que somente um adulto que [...] tem projetos de cidadania, democracia, enfim, projetos civilizatórios, é que tem condições psicológicas, intelectuais, profissionais e pedagógicas de favorecer, na relação com as crianças, um desenvolvimento de tolerância à frustração, ou seja, um projeto de educação infantil”. Silva não disse, mas pode-se ler nas entrelinhas de seu discurso a expressão *um projeto de educação em geral* como resultado da atuação de um adulto com as qualidades que ele listou.

Essa discussão indica o quanto o objeto da Pedagogia é amplo, visto que ela é, ao mesmo tempo, um curso universitário fechado em um departamento e um curso aberto às licenciaturas em geral. Mas não se pode fugir à conclusão de que, aos poucos, as universidades vêm restringindo o espaço que a Pedagogia ocupa no contexto geral da formação de professores, provocando vazios e prejuízos à atuação docente.

BIBLIOGRAFIA:

- ABREU, M. Célia & MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo : MG Editores Associados, 1987.
- BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. Trad. De José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antônio Rolfini. São Paulo : EPU, EDUSP, 1977.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1982.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: agentes formais e informais**. São Paulo : EPU, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- GIORGI, Cristiano di. **Escola nova**. São Paulo : Ática, 1986.
- LEAL, Maria Christina D. Consciência lingüística crítica e mudança nas características da identidade docente. In: MAGALHÃES, Izabel & LEAL, Maria Christina D. (organizadoras). **Discurso, gênero e educação**. Brasília : Plano : Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003. p. 139-158.
- PINTO, Rubia-Mar Nunes. Civilidade, corpo e escolarização da criança: o legado de Descartes e Rousseau. **Poiésis: Revista do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Avançado de Catalão-GO**. v. 1, nº 1, jan./dez. 2003. p. 93-109.
- SILVA, Sérgio Pereira da. O prazer negado e o prazer permitido: inferências para a educação infantil. **Poiésis: Revista do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Avançado de Catalão-GO**. v. 1, nº 1, jan./dez. 2003. p. 110-126.
- SIPAVICIUS, Nympha. **O professor e o rendimento escolar de seus alunos**. São Paulo : EPU, 1987.