

A história escolar... é abordada assim... em termos de... como expressar... em termos de... como expressar...



No primeiro... permitimos... textos e... traçar... amigos...
também... outros... com... outros...
Aristeia... manter... do... de... a...
Aguiar... José... da... da...
ra... Emilia... Martin...
meida... Machado...
de... vida... formar...
menção... a... reg...
zaia... Silvano... Ma...

Acho que eu sou um exemplo de uma pessoa de uma inteligência razoável, que alcançou certa plenitude da vida profissional. A razão disso, talvez, seja a abertura da gente para o aprendizado com os colegas, com os alunos, um aprendizado do dia a dia. Essa abertura é que faz com que a gente preencha tão plenamente o nosso trabalho, a nossa vida. Sinceramente, eu desejo para cada um dos meus alunos, principalmente, os que estão ainda começando na vida de educador... É isso! É essa abertura, é essa vontade de participar, de aprender e de compartilhar sempre o que se aprende.

Maria Lúcia Lopes Dallago

Velhos Tempos Atuais na Formação do Educador: comunicação de uma prática na FACED

Maria Lúcia Lopes Dallago

Tenciono, de início, estabelecer os limites dessa palestra, favorecendo uma comunicação mais espontânea. A reconstituição da nossa caminhada oferecerá alguns pontos de referência para uma análise que se pretende sobre a formação do educador. Inicialmente, a opção pelo Curso Normal em colégio religioso. A preferência pelo Curso Normal para a maioria se deve à imagem do curso científico como difícil e árduo, embora para ter acesso ao curso normal o candidato tivesse que se submeter a um exame vestibular, constando de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Nos bastidores, discutia-se a importância da vocação para ensinar, em geral, interpretada pelos jovens postulantes como o amor à criança ou mesmo o jeito para lidar com crianças. Outras características de caráter igualmente idealista eram acrescentadas, como paciência e espírito de cooperação, bem ao gosto dos autores da Didática na época.

O Curso Normal, na sua proposta, procurava afinar-se com o movimento da Pedagogia Nova, pregando métodos ativos de ensino, de liberdade, de ensino baseado em jogos, respeito à iniciativa do aluno etc. A prática, no entanto, era repetitiva, conteudística e au-

toritária. Os dois primeiros anos de Curso Normal visavam a uma formação de cultura geral, incluindo Português, Matemática, Física e Química, Anatomia, Desenho, Canto Orfeônico e Francês. No último ano, estudavam-se Psicologia, Metodologia, Biologia, Higiene, Filosofia da Educação, Sociologia Educacional e Antropogeografia.

A prática de ensino constava de aulas para a própria classe ou, ocasionalmente, para a escola agregada para crianças pobres. O final solene do curso, envolvendo discurso, dava a certeza, até mesmo para os mais céticos, de que estávamos preparadas para nos assumir como professoras. A prática docente, no entanto, imediatamente assumida por nós no curso primário de colégio particular foi a ruptura na formação idealista e programada nos cursos. A competência de que precisávamos para o ensino das várias disciplinas, já que não fora conseguida no Curso Normal, era suprida na escola pela ação supervisora, então em plena implantação, transferindo-se para o supervisor ou para outros técnicos a responsabilidade de planejar o ensino. Ao longo do tempo, essa prática em nada contribuiu para a integração e melhor qualificação do professor; ao contrário, passava ele a ocupar uma visão periférica do sistema escolar.

De um modo geral, a tendência pedagógica que se difundia por meio dos planos de ensino baseava-se nos passos de Dewey, com ênfase na atividade, no problema, na pesquisa, e na sua comprovação pela experimentação. O encanto desses novos comandos: atividade, problema, experimentação, resultados, camuflavam para nós a realidade.

Seguindo esse modelo, o planejamento era comum para as classes do mesmo nível, obedecendo a igual ritmo de desenvolvimento e avaliação, seguindo rigorosamente a orientação da supervisão. Em termos práticos, visava-se a assegurar o mesmo padrão de qualidade do ensino que era ministrado. A ênfase se dava na questão didático-metodológica, permanecendo à margem a autonomia do educador e o seu desenvolvimento como agente transformador. Pela

importância que assumia a supervisão, o próprio Estado procurou formar seu quadro, enviando, para os Estados Unidos ou para Minas Gerais, professores cujo desempenho servia de critério para a seleção.

Dessa forma, o próprio Governo assumia como questão maior a formação tecnicista dos seus professores. Para os que aqui ficavam, restava o Curso de Pedagogia funcionando à noite como parte da Faculdade Católica de Filosofia, sob a coordenação dos Irmãos Maristas, hoje integrada à Universidade Estadual do Ceará- UECE.

A despeito das transformações por que passava a sociedade brasileira, a partir dos anos 1960, com o crescimento do seu parque industrial, a emergência do proletariado urbano e o nascimento dos movimentos de cultura popular, não se alterou o processo de formação do pedagogo, continuando a proposta idealista sem destino ou destinatário concreto, ou seja, a formação da consciência do educador se faria mediada por conteúdos formalizados e relativos a disciplinas específicas, como Filosofia, Sociologia e História da Educação, sendo somente opinada no último ano feita a adaptação para o ensino por via da didática especial. Tal concepção dividia o trabalho pedagógico entre estudos científicos e conteúdos profissionais e técnicos.

Com suporte nessa divisão entre a elaboração de um saber pedagógico e a prática, firmava-se um descompromisso com a totalidade do ato educativo. Ocasionalmente, éramos deparados com uma ou com outra inovação, que, por seu caráter isolado, apareciam como novidade. Foi assim o método psicogenético fundamentado em Piaget e divulgado entre nós pelo professor Lauro Oliveira Lima, então docente de didática especial naquele curso superior. Fora do contexto nacional nos anos de 1963 a 1966 (como bolsista da CAPES, nos Estados Unidos da América), passou-nos despercebida a efervescência cultural que surgia com a nova preocupação dos intelectuais jovens, com a participação popular no processo polícticocultural.

Nesses anos, estudavam-se nas universidades estadunidenses as novas abordagens tecnológicas e comportamentais, com destaque para as técnicas em grupos e modelos curriculares. Mesmo o estudo da criança e do adolescente se fazia dentro de modelos abstratos, uniformizando a concepção de mundo, onde se desenvolve o educando. Com esse enfoque, assumimos a área de Psicologia Educacional no Curso de Pedagogia, em 1965. Como primeiro desafio, estava a quase inexistência de textos nacionais, muito menos a facilidade de periódicos. Recorremos, portanto, à literatura estrangeira. Por pura intuição, o desvio de óptica que certamente resultaria do uso exclusivo desses autores ficava atenuado por duas maneiras: uma, autores norte-americanos e europeus eram igualmente utilizados; a outra maneira pela qual se compensava a falta de estudos nacionais era o uso frequente da observação pelos alunos.

Uma prática existente nos primeiros anos do curso de Pedagogia era a avaliação global do aluno, feita ao final do semestre, envolvendo os professores de cada período semestral; por esse meio, certamente se conseguia maior unidade na perspectiva da formação do aluno, ao mesmo tempo em que possibilitava um encontro dos vários professores de cada semestre. No mesmo sentido integrador, havia um trabalho final do aluno em cada disciplina ou englobando algumas disciplinas do mesmo semestre. Vemos, assim, que, antes da reforma universitária (1968), que fragmentou a estrutura e o funcionamento do ensino superior, havia maiores possibilidades de se estabelecer um projeto comum na formação do pedagogo.

Destaque-se, na vida da Faculdade de Educação, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, os intercâmbios com agências governamentais dos Estados Unidos, por intermédio da CAPES. Vários desses intercâmbios visavam treinamentos em dinâmicas de grupo e cursos de mestrado, com incentivo às novas tecnologias do ensino, como a instrução programada. Esta era apresentada como alternativa para a escassez de recursos materiais e humanos que

marcavam o ensino primário em virtude da recente expansibilidade da escolarização.

Com a graduação das primeiras turmas de pedagogos, têm-se notícias de recém-graduados em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, como técnico em educação; em Brasília, como professores da Universidade; no Piauí e na própria UFC. O nosso modo de reconstituir a experiência pela formação do pedagogo termina com a década de 1960. A preocupação central de formar o educador generalista foi substituída, pois, por outra preocupação. A temática fundamental, centrada no desenvolvimento do País, e o reforço no domínio econômico estrangeiro e regime político opressor usaram juntos as condições para a implantação do novo modelo de pedagogo: o especialista em supervisão, orientação e administração escolar.

O objetivo governamental era inserir as escolas no modelo de racionalização do sistema de produção capitalista. A escola, a exemplo da empresa privada, deveria ser eficiente. Considerando desta ótica, a formação do especialista se propunha ser instrumental para a solução já parcializada de determinados problemas escolares. Era necessário enfatizar, na formação do especialista, as técnicas necessárias ao encaminhamento de problemas que não cabiam ao técnico discutir.

Até início dos anos 1980, estivemos quase que unicamente voltados para as habilitações técnico-administrativas; nossas preocupações na organização do sistema privilegiava os meios em detrimento dos fins, na formação do técnico e do profissional da administração do ensino e se descuidando da preparação do educador, iludidos, em parte, pela necessidade de especialistas para resolver os problemas da educação e ensino.

Com o Parecer nº 252, de 1969, o currículo de Pedagogia consagrou uma cisão entre a parte básica e comum e a parte das habilitações técnicas, prejudicando a formação geral do docente. Com

isso, a formação do pedagogo, que já era incipiente, deixou de lado a tomada de consciência dos problemas educacionais.

Sob o mesmo enfoque, os estudos e as pesquisas ocorriam no âmbito da esfera individual sobre aspectos técnico-pedagógicos do ensino. A tendência insistente de focalizar os problemas de ensino de Educação, simplesmente nos seus aspectos psicopedagógicos, está de certo modo relacionada ao fato de que a tecnologia do ensino se deu basicamente com a Psicologia como fundamento da Educação e pedia que viessem à luz importantes questões recorrentes da consideração da educação no contexto estrutural da sociedade. Um exemplo bastante ilustrativo refere-se à supervalorização das questões metodológicas do ensino primário, com ênfase especial na alfabetização pelo método global.

Procurava-se difundir, largamente, esse método entre as professoras, como sendo a última palavra da ciência em matéria de alfabetização e, assim sendo, a única legítima. Por traz disso, se omitia a análise de problemas tão sérios como os da evasão e da repetência nas primeiras séries da escola primária. Não se cogitava então em que a própria estrutura do ensino, sua programação curricular global, além das variáveis socioeconômicas das crianças, atuavam com certas condições determinantes do aproveitamento do aluno.

Mesmo reconhecendo as sérias distorções decorrentes do domínio do modelo tecnológico, temos consciência de algumas contribuições valiosas, como o apreço ao conhecimento, a defesa de maior participação do aluno no ensino-aprendizagem e as novas exigências com relação ao instrumental de aprendizagem, ou seja, aos planos, currículos etc.

Todo esse emaranhado de técnicas que invadiram os cursos de Pedagogia foi se desfazendo, à medida que a situação política do País se encaminhava para a redemocratização, dando espaço ao debate e à crítica. A crítica recaía sobre a predominância da forma sobre o conteúdo da educação, sobre a fragmentação do ato edu-

cativo que levava a necessidade de reaver a questão substantiva da Educação que implica na sua dimensão política.

A década de 1980 serviu como marco de um novo movimento na contextura nacional, visando a uma nova atitude diante da formação dos educadores. Sobre a compreensão de que a Educação é um fenômeno global, o ensino e aprendizagem no plano concreto não poderiam acontecer de modo isolado dos demais fenômenos, como o econômico, o social, o cultural etc. Pensar em fazer Educação fora das condições sociais e históricas representa, na verdade, uma armadilha, capaz de desviar da explicação objetiva dela mesma e dos demais pontos. Por isso o entendimento da formação do educador não pode se realizar sem uma compreensão dialética das relações entre ideias e da realidade, se de um lado, os homens podem ser rígidos como produtos das circunstâncias e da Educação, por outro lado, as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens e o próprio educador precisa ser educado, como disse Marx.

A questão epistemológica central da prática pensada por meio da teoria e desta para pressupostos racionais, constituiu-se uma nova epistemologia e serviu como referencial básico para o repensamento da formação do educador. O documento que representou a nova proposta curricular para o curso de Pedagogia da UFC em 1986 resume o referencial teórico e metodológico, finalmente adotado pelo curso, após inúmeros debates e assembleias. Por ser do conhecimento de todos, resumiu os quatro pontos básicos nos quais se fundamenta a opção pela escola pública: a formação do educador crítico e comprometido com a transformação da realidade social; a formação de educador-professor; privilegiando a docência, que é uma das habilitações, e definindo novas áreas de atuação do professor, ou seja, pré-escolar, educação especial, educação de adultos e as séries iniciais. Por fim, o último ponto referia-se à relação entre Teoria e Pedagogia e, sem essa articulação com o real, o saber se dissolve

em acúmulo de informações mais ou menos descoladas do modo de existência dos educandos e dos educadores.

Portanto, o educador consciente do seu papel social e histórico faz a crítica da teoria com suporte na prática e, graças à teoria, investiga a prática de modo amplo, sistemático e rigoroso. Por meio deste currículo, o centro de reflexão se desloca do como ensinar para pensar as relações entre Educação e Sociedade para uma dinâmica nova a partir das discussões sobre a formação dos professores. O curso de Pedagogia acompanhava, dessa forma, o pensamento social que passou a predominar, pelo qual nos tornamos conscientes dos momentos antagônicos das classes sociais e dos serviços que a escola presta a esses interesses.

Os pontos suscitados a esse respeito buscaram inicialmente a crítica, procurando um novo modo de fazer, ou seja, uma prática conseqüente. Dentro dessa preocupação, a mudança na formação do novo educador não poderia ser alcançada simplesmente pela reformulação da grade curricular, tampouco por considerações a normas legais e regimentos. Isso exige a revisão e possível reformulação da própria atitude filosófica e política do corpo de professores, do conjunto de atos de elaborar um novo currículo, demorado e difícil.

Acostumados à segmentação do saber e a sua privatização por habilitações, achamos difícil visualizar o saber mais global que se funda na compreensão, mais do que na explicação. Apesar das dificuldades, alguns pontos se destacam, caracterizando um novo currículo do curso de Pedagogia. O delineamento das áreas de conceituação ocorrem pela necessidade de responder de forma bem mais competente aos desafios da Educação pré-escolar, da Educação de adultos e da Educação especial.

O outro elemento de destaque se refere à articulação entre teoria e prática; esta articulação se deve fazer, não mediante a prática por si mesma, mas por via da prática interrogada, pensada coletivamente, resultando daí os projetos especiais. Na aplicação

de um novo currículo, por depender do esforço coletivo dos professores e alunos do Curso de Pedagogia, há dificuldades originadas, basicamente, do modo de se trabalhar o saber, apropriando-nos da área ou da especialidade com a qual trabalhamos, porquanto, a organização social do trabalho na contextura docente se faz ainda pela lógica do capitalismo, ou seja, seguindo o modo privado de produção do saber.

Percebemos como parte desse todo que o avanço ideológico não se faz pelo conteúdo das nossas disciplinas, mas sim pela prática pedagógica dos seus representantes. A crítica que se faz acerca dessas relações abre caminho para uma nova fase, para outra relação pedagógica. Chegamos, enfim, a consciência de que o processo educativo de formação do professor não cabe nas fronteiras estreitas das habilitações, de departamentos, ou mesmo de uma faculdade. A realidade, essa sim, por sua natureza totalizante, servirá de referencial básico a tão grande empreendimento. Do contrário, perguntamos, como o grande poeta Mário Quintana: para onde irá a procissão dos postes unidos pelos espírito a mesma solidão?

Ao final, como não sou de muita despedida, inclusive porque eu vou ficar aqui dentro mesmo, eu quero só dizer que a minha vida, escrita por outra pessoa, ficou bonita. Ficou testemunhado, pelo relato que a Lulu fez, que a gente não depende de QI alto ou de ser gênio para viver a nossa vida profissional plenamente. Acho que eu sou um exemplo de uma pessoa de uma inteligência razoável, que alcançou certa plenitude da vida profissional. A razão disso, talvez, seja a abertura da gente para o aprendizado com os colegas, com os alunos, um aprendizado do dia a dia. Essa abertura é que faz com que a gente preencha tão plenamente o nosso trabalho, a nossa vida. Sinceramente, eu desejo para cada um dos meus alunos, principalmente, os que estão ainda começando na vida de educador... É isso! É essa abertura, é essa vontade de participar, de aprender e de compartilhar sempre o que se aprende.