

SEMINÁRIO REGIONAL PARA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS QUE PREPARAM RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO

1.^a Fase — 1981

Documento Preliminar. Reflexões a respeito da Reformulação dos Cursos que preparam Recursos Humanos para a Educação. Elaborado por equipe da FEUSP.

2.^a Fase — 1983

Proposta de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação. Elaborada por equipe da FEUSP.

Proposta de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Elaborada por alunos da FEUSP.

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por seus professores e alunos, participou dos trabalhos do Seminário de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação, promovido pelo MEC, em âmbito nacional.

Os trabalhos que se seguem são o resultado das discussões, em nível de Unidade, nas duas primeiras etapas do Seminário (1981 e 1983). Não sofreram revisão, em vista desta publicação, por uma questão de fidelidade aos documentos originais apresentados e discutidos no referido seminário. . .

REFLEXÕES A RESPEITO DA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS QUE PREPARAM RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO

DOCUMENTO PRELIMINAR

O presente documento foi elaborado pelos Professores Fernando Marson, Adolfo Gulane, Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon, Elizabeth Mokrejs, Helena Coharik Chamlian, Therezinha Alves Ferreira Collichio e Tizuko Morchida Kishimoto, sob a coordenação do Professor Doutor José Carlos de Araújo Melchior, designados pela Portaria FEUSP n.º 049/81, do Exmo. Sr. Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Prof. Dr. Heládio Cesar Gonçalves Antunha.

Contou com a colaboração da Senhora Maria Theresa Lombardi de Souza Pinto, representante dos alunos da FEUSP, e do Senhor Sidney Mauro Fontanetti, Secretário da referida Comissão.

O Coordenador agradece especialmente à Profa. Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon que deu a redação final ora apresentada e ao Prof. Dr. Fernando Marson que realizou a revisão de redação.

São Paulo, 21 de agosto de 1981.

SUMÁRIO

- I — Considerações preliminares
- II — Os pressupostos básicos
 - A — Educação
 - B — Mudança
 - 1. Possibilidade e legitimação da mudança e de sua promoção
 - 2. Possibilidade e legitimação da mudança e seus reflexos sobre a autonomia didática
 - 3. Eficácia do sistema face à mudança social
 - C — Eficácia da educação formal
 - D — Conclusão
- III — Conseqüências dos pressupostos básicos para a reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação
 - A — Amplitude do sistema considerado: sistema paulista
 - B — Destinação, objetivos e funções da Faculdade de Educação
 - 1. Destinação
 - 2. Objetivos e Funções
 - C — Conseqüências para os parâmetros mais gerais da estrutura dos cursos de educação
 - D — Considerações à guisa de "justificativa"
- IV — Conclusões

I — *Considerações Preliminares*

Este documento apresentará:

- considerações gerais para a explicitação dos pressupostos básicos da educação e da formação de profissionais da educação formal;
- requisitos básicos de uma proposta de reformulação, em seus termos ideais, dos cursos de educação;
- requisitos básicos de propostas que se possam entender como viáveis, face às injunções das situações de fato, observada a coerência com os pressupostos básicos e gerais.

O preparo deste documento não pôde ser concretizado, sem a cogitação de algumas alternativas. Num primeiro momento, impôs-se definir o que se deveria efetivamente produzir e apresentar: a) se uma proposta básica de reformulação dos cursos de educação, ou b) se um resumo das reflexões prévias que entendemos necessárias àquela proposta (entendido como subsídio básico justificativo da mesma).

Optou-se pela segunda alternativa. Assim, este trabalho coloca-se propositadamente num plano geral, e explicita princípios, preocupações e questões básicas que qualquer proposta desta natureza deveria discriminar.

Tratou-se, a seguir, de definir se enfatizaríamos uma situação de fato. Ficou claro que nenhuma proposta adequada à situação de fato poderia contrariar os princípios mais gerais sobre os quais supomos que se baseia a própria atividade educativa psico-socialmente entendida.

Nestas condições, quaisquer limitações advindas da situação de fato e acolhidas por uma proposta concreta deveriam assumir uma forma tal que pudessem ser superadas ou trabalhadas num sistema operatório de "aproximações sucessivas", podendo-se supor que alcançassem, a médio e longo prazo, os padrões ideais assumidos. Ressalvar-se-ia, neste caso, é obvio, na formulação de tais "aproximações", bem como na da proposta final, a necessária abertura que as tornassem capazes de acolher revisões destinadas, de um lado, a atender à emergência e à evolução das necessidades e da dinâmica da situação de fato, e, de outro lado, à correção das distorções ocorridas ao longo do processo.

Este posicionamento prendeu-se, entre outras, à consideração de que a forma que assumirão, em última instância, as reflexões prévias sobre a necessidade de reformulação do sistema de formação de recursos humanos para a educação, será a de um documento ordenador. Ora, entendemos que qualquer ordenação de uma realidade social relativamente ampla deve cumprir uma dupla função e que sua eficácia dependerá sempre do adequado cumprimento de ambas. Uma ordenação cria sempre, num âmbito de maior ou menor amplitude, uma obrigatoriedade de conduta. Acreditamos que tais ordenações devam cumprir uma função reguladora, no de-

sempenho da qual deverão estar voltadas para a realidade presente, para a situação real. Na medida, contudo, em que é criada aquela obrigatoriedade de conduta, tais ordenações, ao regularem a realidade presente, passam a funcionar como um empecilho à mudança. Isto não ocorrerá se for cumprida a segunda função da ordenação — a função dinamizadora. Esta volta-se para uma realidade futura, para metas ideais que sugerem mudanças da situação de fato.

Ambas as funções apresentam equilíbrio difícil, constantemente rompido. Há, contudo, que persegui-lo, sob pena de termos que nos haver com duas espécies de ordenação igualmente indesejáveis:

— num dos extremos, aquela que significa um entrave no ritmo do desenvolvimento social funcionando como um autêntico “tampão” da dinâmica social e que, se não impede a mudança, retarda-a, tendo como destino a rápida obsolescência que transmuda seu caráter regulador em arbitrariamente repressor;

— no outro extremo, a ordenação que, esquecida das injunções da situação de fato, configura-se idealizante e inaplicável, deixando a descoberto a regulação das situações que, abandonadas a seus conflitos, às múltiplas e conflitantes direções latentes que abrigam e comportam, tornam-se caóticas, desamparadas de um instrumento ordenador eficaz. Neste caso, o destino da ordenação seria o da “nulidade de fato”, condenada, por antecipação, ao desuso.

Assim, este documento conterà considerações em torno de pressupostos gerais da educação e da formação de educadores, e a explicitação de certos requisitos básicos dessa formação, condizentes com aqueles princípios e com as situações de fato.

Observação: não produzimos, neste documento, as peças de convicção que reforçariam muitas das afirmações nele contidas (referências detalhadas da legislação, identificação precisa das sedes de muitas das distorções assinaladas, pesquisas invocadas, etc.), por tratar-se, precisamente, de um documento introdutório ao diagnóstico do sistema e ao prognóstico das direções e medidas a serem tomadas. Fica, contudo, entendido que dispomos de tais elementos que poderão ser detalhados e apreciados em etapas subsequentes deste trabalho.

II — Os Pressupostos Básicos da Educação e da Eficácia da Mudança Formal.

A — Educação

Parece-nos que o pressuposto formal primeiro de uma proposta para a reformulação dos cursos que preparam recursos humanos para a educação seja a avaliação daquilo que se entende por “educação”.

Entendemos por “educação” (formal ou informal) aquele processo autônomo parcialmente orientado do exterior, e desencadeado pela ação

do grupo humano a partir de condições internas e externas ao indivíduo, e pelo qual se torna possível a este último construir uma visão coerente e autônoma do mundo, do homem, da sociedade, de si mesmo e da vida, permitindo-lhe uma ação autônoma no tempo e no espaço históricos.

Dito de forma abreviada, a educação é, pois, aquele processo bio-psico-sociológico pelo qual se constrói, autonomamente, a humanidade no indivíduo e a individualidade no homem.

B — A Mudança

1 — Possibilidade e Legitimação da Mudança e de sua Promoção

Entendemos que a reformulação dos cursos formadores de pessoal para a educação somente será efetivamente concretizada com aceitável grau de eficácia se for precedida de medidas amplas que atinjam toda a sociedade brasileira. De um lado, a própria natureza sistêmica da realidade social assim o exige; de outro, assim o exige a legitimação das mudanças que só ocorrerá com a participação de fato e de direito de todas as instituições e pessoas envolvidas na tarefa de educar. Esta participação, deixa-se claro, somente será viável num regime político mais democrático do que o atual.

1.º — Com efeito, de nada adiantará a mudança no plano formal-legal (nem a isso se poderá chamar de “mudança”), se as bases que atuam no processo de educar — professores e alunos — não se houverem ampla e efetivamente envolvido na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura das faculdades de educação; ⁽¹⁾

2.º — Grande parte dos problemas relacionados com o mercado de trabalho dos profissionais formados por esses cursos está condicionada por políticas econômicas que fogem à esfera de controle das autoridades responsáveis pelo sistema escolar. O mercado de trabalho é mais dependente do ritmo de crescimento da economia e do estágio de desenvolvimento econômico do que da educação. O mesmo acontece com os recursos financeiros fornecidos ao sistema escolar que estão na dependência de estratégias e prioridades situadas e definidas na esfera política e econômica. Assim, também, os problemas relacionados com a melhor integração da educação formal e sistemática com a sociedade via mercado de trabalho, e entre educação e economia, ou, ainda, entre educação e desenvolvimento do País, somente poderão ser melhor equacionados numa sociedade mais democrática, cujos diferentes grupos de cidadãos representando diferentes setores da sociedade e de atividades, possam participar do processo decisório, fazendo valer suas diferentes perspectivas. Em definitivo, somente com a integração dos diferentes grupos poderemos nos desenvolver como sociedade, como povo e como nação. Sem ela, teremos apenas crescimento econô-

(1) Toda e qualquer instituição destinada à formação de Recursos Humanos para a Educação em nível superior.

mico de grupos sem possibilidade de distribuição dos benefícios — de qualquer ordem — pela sociedade de modo geral.

3.º — Finalmente, dentro do quadro da sociedade como um todo e da necessidade do atendimento educacional da população em geral, surgem nitidamente diferenciadas e caracterizadas as populações cronicamente marginalizadas (negros, excepcionais, índios, carentes e outros) de cuja perspectiva não pode prescindir a reformulação dos cursos formadores de pessoal para a educação. Também aqui, as soluções de cúpula (intra e extra sistema escolar) tenderão a não satisfazer aos interesses da população marginalizada dos processos decisórios mais rudimentares. Isto posto, e ainda neste caso específico, a população somente conseguirá fazer valer seus interesses, se o sistema político se tornar mais democrático.

Em conclusão, é da legitimidade do próprio sistema político que deverá nascer um sistema econômico, social e educacional adequado aos interesses e necessidades da nação, isto é, do governo e da população.

2 — *Possibilidade e Legitimidade da Mudança, e seus Reflexos sobre a Autonomia Didática.*

Num plano mais restrito, a democratização do sistema político repercutirá sobre as universidades e faculdades, tendendo a liberá-las do intrincado cipoal de leis e regulamentos que restringem a autonomia universitária em suas diferentes perspectivas: financeira, disciplinar e didática. As restrições da legislação vigente, orientada para situações padronizadas, enquadram as diferentes regiões, estados e municípios em alternativas entendidas, já como garantia da própria unidade nacional, já como garantia da possibilidade do livre trânsito do educando no sistema escolar e do profissional no sistema de trabalho. O fato é que tal padronização, tendo por justificativa a preservação da unidade, acaba gerando tão somente a uniformidade. É bem verdade que essa mesma legislação confessa explicitamente um espírito de “abertura” com o qual caracteriza os procedimentos-padrão, instituídos como simples “pisos” de qualidade, quantidade e unidade e, como “pisos”, concebidos para serem ultrapassados. Entretanto, tal espírito de abertura é frequentemente neutralizado pela rigidez com que se propõem tais padrões enquanto mínimos e de obrigatoriedade nacional.

É o caso, por exemplo, dos currículos mínimos que, em princípio, deveriam ser completados (sob forma de parte geral e/ou diversificada), de modo a atender peculiaridades e necessidades específicas. Na situação de fato, tais mínimos acabam por se constituir em verdadeiros ‘currículos plenos’, assumidos tais e quais pelas escolas, e gerando uma uniformidade em que soluções, tratamentos e propostas são inautênticos porque desenraizados dos interesses, necessidades e especificidades regionais e locais.

Embora não se trate senão de um exemplo, faremos breve digressão sobre a instituição de “mínimos curriculares” porque nos parece que têm sido fatores de seríssimas distorções na estrutura e na organização dos cursos superiores de educação, mormente, talvez, nos universitários.

Desvirtuados, a partir já mesmo da condição de "mínimos", tais "mínimos curriculares", instrumento distorcido de "formação" dos profissionais de educação, acabam por promover uma "deformação" profissional de graves repercussões sobre a eficácia do sistema escolar como um todo e sobre o desempenho social, sem que sirvam a suas finalidades básicas.

Como dissemos, os "currículos mínimos" fazem parte das medidas que visam a garantir aquele "piso" de unidade e qualidade. Ora, no que concerne ao livre trânsito do aluno no sistema, pela instituição de uma equivalência entre diferentes cursos, seus efeitos são nulos, pois sabemos bem que cursos desenvolvidos por professores diferentes, em escolas, contextos e condições diferentes (versem embora sobre os mesmos temas), são cursos diferentes, apesar da uniformidade dos "mínimos", contra ela, à revelia dela e, até mesmo, por causa dela. Parece que só o próprio educando pode realizar em si mesmo a misteriosa alquimia da inserção do particular no geral, da síntese dos elementos dissociados pela análise, da redução da diversidade à unidade, da reconstrução da unidade do conhecimento, da sua transferência e seu uso em contextos diversos. Só o próprio sujeito pode construir a emaranhada teia do efetivo conhecimento, desde que tenha sido amparado por procedimentos verdadeiramente formativos, ao invés de enquadrado nos estreitos limites de "mínimos" que nenhuma relação guardam com o próprio educando, sua vida, seu ambiente, suas motivações, interesses e necessidades.

Nem o livre trânsito do aluno no sistema, nem o almejado "mínimo aceitável de qualidade" dos cursos poderão ser garantidos por "mínimos curriculares", a menos que sejam estritamente locais. Os regionais ou nacionais, mostram-se, na melhor das hipóteses, inócuos; na pior delas, comprometedores (sem mencionarmos a questão — de que aqui não se trata — da operacionalização de tais "mínimos" e da capacitação de seus operadores no sistema). Os que defendem a preservação dos "mínimos curriculares", como um "piso" de exigências para assegurar um mínimo aceitável de qualidade no ensino, quase sempre argumentam com o caso das escolas particulares que, sem tais exigências, facilmente intensificariam um processo de degenerescência que caminha para níveis críticos. Pelo exposto, não acreditamos que a fixação de mínimos por si só e, ainda que locais, possa prevenir, garantir ou remediar o que quer que seja em tal situação. Tem-se que padrão de ensino não se garante nem se controla com medidas legais ou regulamentares dessa ordem. O padrão de ensino, é o que pensamos, poderia ser muito mais efetivamente controlado por Associações regionais, por exemplo, que creditassem as escolas numa escala ordenada ou hierárquica, segundo aquilo que no contexto regional se entenda ser satisfatório ou desejável para suas peculiares condições, necessidades, interesses e expectativas. E o que aquelas Associações entendem como satisfatório ou desejável em suas escolas, emerge de todo o contexto social, e se explicita e clarifica como "padrão" pelo consenso entre grupos profissionais de sólida formação.

Os mesmos argumentos invocados a propósito da qualidade do ensino e do livre trânsito do aluno no sistema escolar podem mostrar quão longe

estão os ditos "currículos mínimos" de garantir o livre trânsito do profissional no sistema de trabalho. Àqueles argumentos se acrescente a constatação de quão distantes se colocam tais "mínimos" obrigatórios das peculiaridades e especificidades locais e regionais. No máximo poderão essas obrigatoriedades legais garantir a chancela burocrática da validade dos diplomas em escala nacional, sem nenhum compromisso com a capacitação para as exigências específicas do trabalho.

Quanto a funcionarem como um dos fatores da promoção e da garantia da unidade nacional, há que ser esta última repensada nos termos de seu significado, seus requisitos e sua operacionalização. Se o fizermos, descobriremos, muito provavelmente, que os "currículos mínimos", em escala nacional, não somente não são condições suficientes para assegurá-la como, também, nada têm a ver com ela. Esta perspectiva da unidade nacional envolve, antes, os objetivos gerais da educação e os específicos dos diversos graus de ensino. No que diz respeito à educação, a unidade nacional pode ser sustentada sobre os ideais de liberdade e solidariedade humanas já acatados na legislação como fins maiores da educação brasileira. A língua nacional, a História pátria, a localização e a configuração geográficas — com suas peculiaridades, diferenças, recursos e carências — já são componentes da busca da unidade nacional. Amarrar todo o País e todos os alunos aos mesmos "mínimos" obrigatórios é artificializar, desraizar e dificultar a busca da unidade nacional.

"Unidade Nacional" é, fundamentalmente, uma "consciência", um "sentimento" e uma "vivência". Um mero rol de disciplinas jamais poderá substituir valores e ideais humanos, compreendidos, sentidos e vividos, tais como a liberdade, a solidariedade social, o direito à participação nas decisões e nas oportunidades, a responsabilidade pela fixação e consecução das metas, o dever da cooperação, a comunidade dos ônus e dos benefícios. Nenhum rol de disciplinas, mínimo ou máximo, pode construir aquilo em que se funda a unidade nacional.

No interesse da consecução dos próprios fins com que vêm sendo justificados, entendemos que os mínimos devam ser abolidos, em benefício de uma autonomia didática compatível com a natureza da educação. Repensar um curso de formação de educadores implica em repensar os requisitos da conquista e do exercício dessa autonomia didático-educacional. Não acreditamos que aquela supressão venha afetar o exercício da função ordenadora dos órgãos superiores da administração do sistema escolar. Simplesmente, a ordenação que hoje se exerce *a priori* seria exercida, no que se refere à organização curricular, *a posteriori*.

Se não há, em educação, soluções únicas e absolutas, idealmente cabe às universidades e às faculdades elaborar, com liberdade e autonomia, seus próprios currículos, visando à busca de soluções autênticas que respondam aos interesses e necessidades da sociedade e da educação. Os órgãos superiores — normativos, consultivos, deliberativos e executivos — conservariam sua competência para a aprovação das propostas e fiscalização de sua execução e seus resultados, bem como a atribuição do assessoramento da execução das propostas aprovadas.

Já não foram abolidos os programas em nível nacional e/ou regional? Por que não poderíamos fazer o mesmo com os mínimos curriculares — medida que supomos igualmente importante para o exercício da autonomia didática da escola e dos professores?

3 — *Eficácia do Sistema Escolar Face à Mudança Social*

Finalmente, há que considerar que, num mundo em mudança, onde o desenvolvimento tecnológico assume ritmos acelerados, o mercado de trabalho e a própria sociedade estão em contínua transformação.

Nesse contexto, as escolas somente serão úteis à sociedade se possuírem mecanismos dinâmicos que permitam ajustamentos rápidos às novas necessidades que continuamente emergem da sociedade. A passagem do subdesenvolvimento para o desenvolvimento exige uma modernização das instituições da sociedade.

A escola, na condição de instituição social, somente poderá buscar novos ajustamentos se obtiver ampla liberdade na organização de seus procedimentos didático-pedagógicos em geral, e de seus currículos em especial, que deverão ser dinâmicos e submetidos a contínuos aperfeiçoamentos.

C — *Eficácia Individual e Social da Educação Escolar*

A eficácia da escola deve, ainda, ser vista sob outra perspectiva, que incide, também, sobre a filosofia do currículo.

A educação não tem condições para criar postos no mercado de trabalho.

Este, por sua vez, apresenta-se com uma dinâmica própria, condicionada por ritmos de maior ou menor crescimento da economia, por políticas de remuneração do trabalho ou, dentre inúmeros fatores, pela inovação tecnológica que gera a automação. Ocorre-nos, então, que a única maneira de educar é aquela que permita contínuos ajustamentos, não somente às novas formas da vida e das necessidades sociais, mas também a um mercado de trabalho fluido e em constantes mudanças.

Operacionalmente, este tipo de educação pode ser estruturado em termos de uma educação geral que predomine, se for o caso, sobre uma educação especializada.

A formação especializada é um tipo de formação que atende mais às necessidades das empresas do que às dos que trabalham. É enganadora quanto a seus benefícios, na medida em que fornece os ajustamentos iniciais; a médio e mesmo a curto prazo, contudo, acaba prejudicando a mobilidade do trabalhador e seu livre trânsito no mercado de trabalho.

Quanto maior e mais rápida for a mudança no mercado de trabalho, maior a possibilidade de o trabalhador excessivamente especializado perder seu posto. Pesquisas mostram que a educação geral, num primeiro momento, dificulta ou retarda o ajustamento ao trabalho, mas, posteriormente — a médio e longo prazos —, permite ajustamentos qualitativos que levam, inclusive, à própria reformulação das condições de trabalho.

Assim, o indivíduo de boa formação geral, supõe-se, tem condições de aprender a especialidade da profissão e desempenhar-se de forma altamente satisfatória, porque está melhor instrumentado em conteúdos e métodos válidos para qualquer situação, e possui condições de uma aprendizagem muito mais autônoma das técnicas específicas.

Geralmente são indivíduos que tendem a possuir um nível mais alto de aspiração, com maior índice de iniciativa própria e com melhores condições para aprender coisas novas. Pesquisas com empresários mostram, ainda, que estes procuram empregados com iniciativa, criatividade e responsabilidade, capazes de contribuir para o aperfeiçoamento do processo produtivo. Tais características, cremos nós, estão mais relacionadas a uma sólida formação geral, do que a uma formação estritamente especializada que tende a fechar os horizontes relativamente às situações diferentes e diversificadas.

Outras pesquisas revelam, ainda, que os ganhos iniciais mais altos, alcançados por portadores de formação especializada, são facilmente suplantados, a médio prazo, pelos possuidores de uma razoável formação geral.

Finalmente, ainda pesquisas demonstram que o melhor índice de mobilidade e ajustamento é conseguido pelos trabalhadores portadores de formação geral e especializada adquiridas concomitantemente ou acopladas uma à outra.

Neste último caso, que reflete a situação ideal, o problema está, para o sistema escolar, na operacionalização, porque, na prática, hábitos enraizados no sistema conduzem, sempre que se trate de proporcionar os dois tipos de formação, ao sacrifício de parte do espaço, destinado à formação geral, em benefício da especial.

Assim, a formação especial quase sempre se adquire, no sistema escolar, com prejuízo da boa formação geral.

Acreditamos que, ainda aqui, a autenticidade das soluções dependerá sempre do ajustamento dos conteúdos, da dosagem e do inter-relacionamento entre os dois tipos de formação e de sua adequação às condições peculiares de cada região. Cada contexto sócio-econômico-cultural exigirá profissionais com maior ou menor sofisticação em sua formação. Entretanto, quando as condições locais especiais exigirem uma opção por uma formação geral ou por uma formação especializada, entendemos que a prioridade deva ser dada à primeira. E quando ambas se possam processar concomitantemente, acreditamos, ainda assim, deva a educação geral predominar sobre a especializada.

D — CONCLUSÃO

O que buscamos até aqui foi, em última análise, ajustamento da educação escolar às necessidades do desenvolvimento individual e a um certo número de necessidades sociais.

Isto nos conduz à exigência de uma educação voltada para os problemas reais e nacionais.

A orientação externa do processo educativo é, contudo, tarefa extremamente delicada. Equilíbrios precários correm constantemente o risco de serem rompidos; limites imprecisos podem, a cada momento, ser indevidamente ultrapassados. A integração do indivíduo à sua realidade social ou sua capacitação a atender aos interesses e necessidades dessa realidade não poderá jamais significar o mero ajustamento. Integração se faz em termos de capacidade de ajustamento e de intervenção.

Se, de um lado, a educação preserva e transmite valores espaço-temporais próprios de uma determinada realidade, por outro lado deve capacitar o indivíduo para a intervenção nessa realidade, modificando-a no que tenha de indesejável e promovendo sua transformação rumo a metas e situações consideradas desejáveis. E, inclusive, a fim de que possam ser percebidos e discriminados o desejável e o indesejável, compete à educação promover, no indivíduo, o despertar e a consolidação das bases do julgamento.

Em resumo, há na orientação externa e formal do processo educativo duas perspectivas bem definidas:

- a educação trata com idéias que expressam fatos, situações e teorias existentes numa realidade próxima;
- a educação trata com idéias que expressam fatos, situações e teorias que ainda não existem na realidade próxima, mas que poderão vir a existir.

O risco é, sempre, da predominância de uma perspectiva sobre a outra ou de uma indevida dicotomia de perspectivas concomitantes e complementares. "Ser" e "vir-a-ser" nascem incessantemente um do outro. Conteúdos dos cursos e estágios profissionais devem dar-se conta disso a cada momento.

Dito de outra forma, conteúdos e estágios não podem permanecer como "dados" numa realidade humana e social que é, toda ela, "processo" e história.

Só a autonomia didática da escola e dos professores poderá permitir à educação encontrar seu ritmo próprio no espaço e no tempo históricos — individuais e sociais — em que o processo se desenvolve; ordenações formais e legislação impositiva jamais solverão o problema da autenticidade, da efetividade e da eficácia da educação escolar.

III — *Consequências dos Pressupostos Básicos para a Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação*

Da discussão dos pressupostos de que trataram os itens anteriores, decorreram duas ordens de reflexão:

- numa, as consequências de tais pressupostos para a reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação foram tratadas em termos ideais;

- noutra, essas mesmas conseqüências foram tratadas em termos de soluções aproximadas que se constituíssem como provisórias e atendessem às circunstâncias da situação de fato.

A — *Amplitude do Sistema Considerado. O Sistema Paulista*

A inocuidade das soluções de âmbito nacional foi a primeira das conseqüências extraídas. Com efeito, se assumimos que a eficácia da escola depende de sua adequação ao contexto mais imediato em que se insere, às necessidades, aos interesses e às peculiaridades a que deve atender, seria forçoso ater-nos, coerentemente, aos requisitos básicos para a formação de educadores no contexto a que se destinam enquanto profissionais.

Assim, todas as considerações que, a partir daqui, serão feitas, referem-se ao sistema escolar paulista e à formação dos profissionais da educação no Estado de São Paulo.

B — *Destinação, objetivos e funções das Faculdades de Educação*

1 — *Destinação*

Entendemos que, no sistema paulista, uma Faculdade de Educação destina-se a:

- promover estudos sobre educação
- formar educadores.

2 — *Objetivos e funções*

Isto posto, o primeiro passo para a delimitação dos objetivos e funções de uma Faculdade de Educação foi a consideração:

- do que se está entendendo por educação; e
- de quem são os “educadores” no processo da educação formal, fora e dentro do sistema escolar.

A — *“Educação” e “Educadores” (no processo da educação formal)*

Retomada a conceituação de “educação” tal como referida a páginas 160 e 161, entendeu-se que, no âmbito da educação formal, são educadores todos aqueles que, fora ou dentro do sistema escolar, de uma forma planejada e sistemática, ocupam-se do desencadeamento do processo educativo e da assistência a seu desenvolvimento (quer seja ela entendida como orientação externa do processo, quer não).

B — *Objetivos e funções de uma Faculdade de Educação*

Se, por um lado, admitimos que uma faculdade de educação destina-se à promoção e desenvolvimento dos estudos sobre a educação e à formação de educadores, e se, por outro lado, entendemos os “educadores” nos termos acima propostos, temos que admitir que numa Faculdade de Educação

devem-se desenvolver estudos e atividades que permitam compreender, pesquisar e promover o processo educativo *dentro e fora do âmbito do sistema escolar*. Donde, admitimos que são funções das Faculdades de Educação:

- desenvolver estudos, pesquisas e trabalhos referentes à educação em todos os seus aspectos;
- formar os “operadores” em educação, a saber:
 - pedagogos e
 - operadores no sistema escolar: professores e “especialistas”.

1.º) “*Desenvolver estudos, pesquisas e trabalhos referentes à educação em todos os seus aspectos*” é função que se cumpre muito especialmente pela constituição de um acervo de conhecimentos e experiências decorrentes:

- *diretamente*, das atividades de “pesquisa e serviços à comunidade” a que se dedicam seus docentes (tais atividades envolvem, pois, necessariamente, a realidade social maior em que se insere uma Faculdade de Educação);
- *indiretamente*, da própria “docência” praticada nessa Faculdade.

Entendida nestes termos essa primeira função, resulta que ela se cumpre, precipuamente, nas Faculdades de Educação pertencentes ao sistema universitário cujas funções são, por sua vez e explicitamente, “docência, pesquisa e serviços à comunidade” (embora, é claro, os demais cursos superiores de educação mantidos pelo sistema de 3.º grau possam também, e eventualmente, desenvolver tais estudos e atividades).

2.º) “*Formar operadores em educação: pedagogos e operadores do sistema escolar (professores e “especialistas”)*”
Pedagogos:

Por “pedagogos” entendemos:

- todos aqueles que se dedicam ao estudo teórico-prático da educação (tomada, a educação, em seu sentido amplo e, pois, sob todas as formas que assume o processo).

Obs.: No sentido rigoroso do termo, quer-nos parecer que estes são os “especialistas” em educação cuja formação, por essa mesma condição de “especialistas”, acaba por requerer uma permanente continuidade em nível de pós-graduação.

- todos aqueles que, amparados pela formação teórico-prática em educação, operam de modo sistemático sobre as formas que assume o processo educativo fora do sistema escolar (trabalho sistemático junto a populações marginalizadas, educação permanente nas empresas, assessoramento aos meios de

comunicação de massa, lazer social, etc.). Esta modalidade de formação corresponderia a algo como um bacharelado em educação.

Operadores no sistema escolar

Por operadores no sistema escolar estamos entendendo todos aqueles que atuam profissionalmente em educação, no interior do sistema escolar: professores e “especialistas”.

— Professores

Não consideramos isoladamente os professores de disciplinas pedagógicas e os de outras disciplinas. Entendemos que são, todos eles, *professores*; isto é, profissionais da educação escolar cuja função é educar através dos conteúdos específicos dos diversos ramos do conhecimento.

— *Especialistas*

Agrupamos sob a denominação de “especialista” (para conservar uma denominação que, se não é muito apropriada, já está consagrada em nosso vocabulário pedagógico), os operadores dos demais setores do trabalho educativo desenvolvido no sistema escolar:

planejadores de sistema

administradores

inspetores

supervisores educacionais

orientadores educacionais

operadores das formas específicas de educação (aqui se inclui, por exemplo, a educação de todas as modalidades de excepcionais), e outros.

Obs.: Não estamos distinguindo a formação que pode ser feita em nível de graduação daquela que, necessariamente, seria feita em nível de pós-graduação (docente do 3.º grau e planejador de sistema, por exemplo). Simplesmente estamos supondo a manutenção de níveis diferenciados na dimensão vertical dos cursos superiores de educação.

C — *Conseqüências para os parâmetros mais gerais da estrutura dos cursos de educação*

Assim, a formação de recursos humanos para a Educação, é o que supomos, deveria estruturar-se dentro de alguns parâmetros muito gerais, a saber:

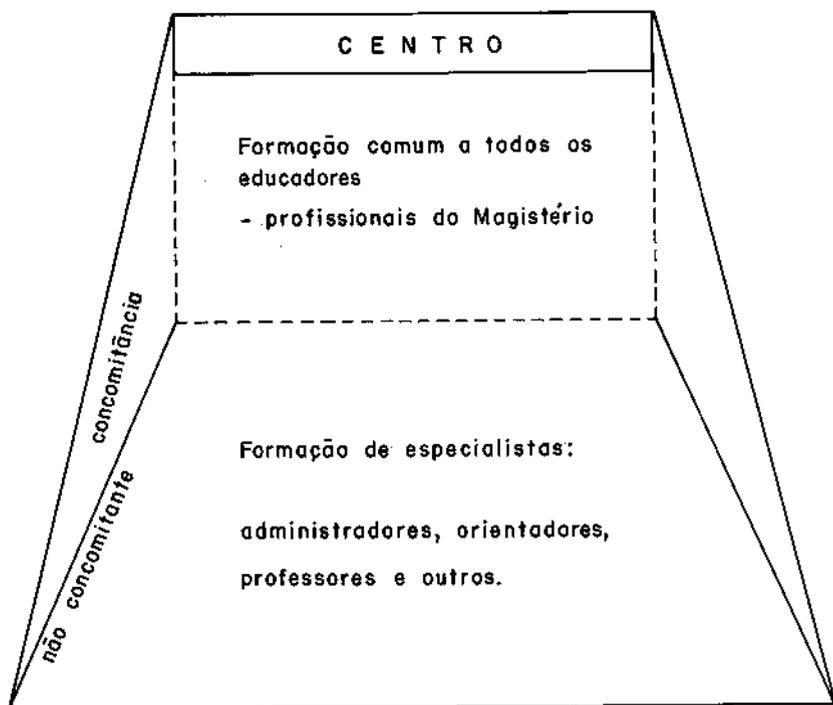
- 1.º) — qualquer que fosse a escolha do aluno em matéria de educação (bacharelado em pedagogia, ou formação profissional para operar no sistema escolar — campo de trabalho de nossas atuais licenciaturas —, magistério de disciplinas pedagógicas — campo de trabalho das atuais “habilitações” do

curso de pedagogia —, e outras que venham a ser implantadas), sua matrícula far-se-ia nas Faculdade de Educação.

- 2.º) — todos os matriculados numa Faculdade de Educação receberiam a mesma formação geral e pedagógica.
- 3.º) — segundo as respectivas escolhas e, tanto quanto possível, concomitantemente com a formação geral e a pedagógica, cada grupo (pedagogos, professores, especialistas ou outros) cursaria as partes específicas do currículo diretamente atinentes ao tipo de atividade profissional a ser desenvolvida (orientador educacional, professor de português, de física, de “1.ªs letras”, de psicologia da educação, administrador escolar, etc.).

Observações:

- É evidente que a organização curricular de tais partes específicas seria composta em trabalho conjunto de pedagogos e especialistas nos diversos campos envolvidos (pessoal das faculdades de Educação, de Letras, etc., dos institutos de Física, de Matemática, etc.).
 - Nesse sentido, a formação de professores deve atender à relação “conteúdo específico”-“conteúdo pedagógico” (com ênfase maior nos fundamentos da educação no sentido genérico), bem como à relação “conteúdo”-“método específico” da área de conhecimento em que seu trabalho se desenvolverá. Isso implica na aquisição de fundamentos epistemológicos da disciplina que lecionará, na medida em que estes apontam a estrutura lógica do conteúdo, bem como seu mecanismo de apreensão intelectual; este último aspecto concorrerá de forma decisiva na escolha dos métodos de ensino.
- 4.º) — Duas conseqüências importantes e diretamente correlatas são:
 - qualquer que seja a modalidade específica que venha a assumir, o curso de pedagogia deverá ser entendido como um “centro” de formação especializada de recursos humanos para a educação;
 - as atuais “licenciaturas” deixarão de existir, pois não se tratará mais, para as Faculdade de Educação, de “licenciar” para o magistério, mas de, efetivamente, “formar” para ele.
 - 5.º) — Dentro desses parâmetros gerais, o intercâmbio entre as diversas faculdades das universidades impor-se-á por si mesmo, quer se trate da operacionalização da formação geral, quer da específica ou da pedagógica. Assim sendo, a concomitância, embora possa ser mantida (o que seria, acreditamos, a solução ideal), poderá ser substituída por outras soluções,



desde que garantida a adequada proporcionalidade e a rigorosa integração entre os diversos componentes do currículo.

- 6.º) — De todas as considerações preliminares que nos conduziram à estreita e indefectível vinculação entre a educação e a realidade social que a promove, decorre claramente que é condição básica da eficácia da formação de recursos humanos para a educação, a contínua interação com a realidade social e educacional própria de cada sistema. Este binômio — “teórico-prático” — contém exigências que obrigam:
- à apropriação da autonomia pedagógica na constituição de currículos e programas; e
 - a repensar a operacionalização de currículos e programas em geral, voltada necessariamente para a problemática social e educacional de fato, e a operacionalização dos estágios em especial.

D) — *Considerações à guisa de “justificativa”*

- 1.º) — A escola de 1.º e 2.º graus é (direta ou indiretamente) o campo de trabalho para o qual as Faculdades de Educação formam “professores” e “especialistas”. Entendemos que a

escola de 1.º e 2.º graus é uma escola "formadora". Então, considerados o educando e o educador, a situação é a seguinte: a educação de 1.º e 2.º graus não forma especialistas, mas é, ela mesma, uma atividade profissional altamente especializada. A formação de seus operadores deve ser, portanto, altamente especializada. Não importa que se faça, em larga medida, através de conteúdos da dita "formação geral". A nosso ver, o educador não é precisamente um "generalista" (ou um "especialista em generalidades") como às vezes se diz: é um "especialista" em cuja formação o instrumento fundamental são os ditos "conhecimentos gerais".

- 2.º) — Uma reformulação do sistema de formação de recursos humanos para a educação, que se organizasse dentro daqueles parâmetros gerais acima propostos, constituiria, para grande parte do ensino superior e universitário, simplesmente uma questão de operacionalização e aperfeiçoamento daquilo que já está instituído. É o caso, por exemplo, de um grande número de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas quais a formação do professor e do "pedagogo" se faz por via de conteúdos de formação geral e pedagógica comum a todos, acoplados a conteúdos específicos diferenciados para cada grupo. Para casos típicos, porém, como o da Universidade de São Paulo, trata-se da reformulação da própria concepção da formação do educador e da função do professor (concepção de que decorrem imperativos específicos de formação), e de uma reestruturação que alcança o âmbito geral da universidade. Isto, seguramente, desencorajará tais sistemas da promoção de uma reforma dessa monta, por duas ordens de razões:

- o grande número de escolas, faculdades e institutos envolvidos; e
- o vulto do investimento econômico na formação do educador, pela concentração das matrículas na Faculdade de Educação.

Pode-se, porém, contra-objetar:

- A reformulação não traria um aumento dos contingentes numéricos de alunos ou de matrículas. Tratar-se-ia simplesmente da redistribuição dos mesmos e da reordenação da direção de seu fluxo de movimento na universidade: hoje, milhares de alunos se deslocam de suas escolas de origem para cursarem as disciplinas pedagógicas da Licenciatura na Faculdade de Educação. O deslocamento dos alunos far-se-ia no sentido inverso: da Faculdade de Educação para as diversas escolas, faculdades e institutos.

- A instituição da concomitância da formação geral, pedagógica e específica não significaria, também, transtorno maior, pois, parcialmente, tal concomitância já se faz, hoje, quando os alunos das diversas escolas, faculdades e institutos cursam as disciplinas pedagógicas ao longo de seus “cursos de origem”. Tratar-se-ia de redistribuir e reponderar os componentes curriculares:
 - acrescentando-lhes componentes de formação geral comuns a todos;
 - equilibrando a formação pedagógica hoje proporcionada aos alunos de Pedagogia e de Licenciatura, tornando-a efetivamente comum a todos; e
 - redimensionando e reestruturando a formação específica em carga horária e conteúdos.
- O nível do investimento econômico não deveria subir significativamente:
 - as Faculdades de Educação já estão hoje dimensionadas para receber os alunos de Pedagogia e de Licenciatura;
 - o corpo docente das Faculdades de Educação teria um acréscimo de horas/trabalho, pelo acréscimo da carga horária e dos conteúdos da formação pedagógica das atuais “Licenciaturas”. Porém, em contrapartida, haveria uma redistribuição das cargas horárias e conteúdos da atual “Pedagogia” em termos das disciplinas de formação geral para as quais poderiam ser aproveitados docentes e instalações das outras diversas escolas; e
 - é mesmo possível que se pudesse corrigir a distorção hoje existente no dimensionamento dos cursos de bacharelado das demais escolas, faculdades e institutos, “amarrados” didática e administrativamente às licenciaturas, embora seus respectivos objetivos, requisitos e exigências sejam diferentes. A esse respeito, convém ponderar o seguinte: a localização das licenciaturas como adendo dos institutos de pesquisa pura e aplicada faz com que a exigüidade do mercado de trabalho em pesquisa ou a diferença do nível de exigências previstas para o cumprimento, respectivamente, do bacharelado e da licenciatura (por exemplo: tempo integral

para o bacharelado e possibilidade de curso noturno para a licenciatura) canalize para a licenciatura um falso contingente de candidatos ao magistério. Inflam-se, assim, desnecessariamente, alguns cursos de bacharelado (os que recebem todo o contingente das licenciaturas em cargas horárias e conteúdos dimensionados para o bacharelado), e os de licenciatura (que devem abrigar aqueles falsos contingentes de candidatos ao magistério). Elevam-se, deste modo, provavelmente, os custos totais da manutenção de todos os cursos, em instalações, recursos humanos, materiais e financeiros, distorcendo-se o dimensionamento do investimento em função de um falso dimensionamento da clientela, da capacidade das instalações, da quantidade, diversidade e espécie dos equipamentos. No final, lança-se à formação do professor de 1.º e 2.º graus o custo da formação do pesquisador e se lhe proporciona, além do mais, uma formação inadequada a suas necessidades profissionais. Acresça-se a isso, a baixa rentabilidade dos cursos de licenciatura, confundidos com os de bacharelado: evasão precoce de profissionais (que se destinavam, de fato, a outros campos de trabalho) e baixo nível do ensino na escola de 1.º e 2.º graus, decorrente da inadequada formação de seus professores para o magistério educativo, e do recrutamento distorcido do pessoal docente. Na verdade, boa parte dos egressos desses cursos de licenciatura serão uma espécie de "professores provisórios", prontos a abandonar o magistério tão logo se abram oportunidades profissionais nos campos específicos de sua formação (quando não, "professores-apesar-de-si-mesmos" para quem o exercício do magistério no 1.º e 2.º graus é uma frustração vocacional com inequívocos reflexos sobre a qualidade do desempenho profissional). É lícito esperar que uma correção da estrutura permita corrigirem-se tais distorções dos resultados.

- 3.º) — No que concerne exclusivamente ao ensino universitário — e de forma especial à Universidade de São Paulo — convém ainda fazer algumas ponderações sobre sua atual organização. A Lei n.º 5.540/68, que promulgou a reforma da Universidade brasileira, o fez "visando à sua eficiência, moderniza-

ção, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País".⁽²⁾

Para tanto, estabeleceu-se na Lei que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. O modelo em vigor dali por diante deveria ser o da universidade de modo que a escola isolada passaria a ser a exceção.

As universidades, por sua vez, gozariam de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, e sua organização e funcionamento seriam disciplinados em estatutos e regimentos próprios. De qualquer forma, todas elas deveriam organizar-se de acordo com os seguintes princípios:

- unidade de patrimônio e administração;
- estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- unidades de funções de ensino e de pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- racionalidade de organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- universalidade de campo pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais; e
- flexibilidade de métodos e critérios com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de coordenação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

Este conjunto de princípios que oferece o perfil do que deveria ser a "nova" universidade se nos afigura hoje extremamente imponente diante dos pálidos resultados obtidos na prática com relação a eles.

Na realidade é o modelo de universidade que continua sendo a exceção na experiência brasileira e não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente. A autonomia dessa universidade, para citar alguns exemplos, é meramente formal a começar do ponto de vista financeiro, e os cursos oferecidos nada mais fazem do que se restringir às exigências do mercado de trabalho.

Não foi também obtida uma estruturação orgânica com base em departamentos que na maioria dos casos foram subtraídos

(2) Art. 1.º do Decreto n.º 62.437, de 2 de julho de 1968, que dispõe sobre a constituição do Grupo de Trabalho para promover a Reforma Universitária.

das escolas, faculdades, institutos pré-existentes. Em outras palavras, não se partiu para uma organização universitária fundada em outras bases, e o que se realizou foi uma acomodação dos modelos já existentes às novas exigências legais. E, finalmente, pouco se utilizou de flexibilidade de métodos e critérios para a composição de um novo modelo de universidade que se adequasse às necessidades diversificadas dos alunos e às peculiaridades regionais.

Estes exemplos ilustram e reforçam nosso ponto de vista de que a universidade brasileira, a partir de 1968, não foi reformulada mas talvez apenas reformada, no pior sentido da palavra.

Por outro lado, julgamos também conveniente levantar estes aspectos que, consta-nos, estão estritamente vinculados ao que ocorreu com a formação de recursos humanos para a educação. Parece-nos, primeiramente, que as deficiências observadas na formação do professor para o magistério de 1.º e 2.º graus são, já, conseqüência da não realização desses princípios, uma vez que as universidades não lançaram mão nem de sua autonomia, nem de uma estruturação orgânica e nem de flexibilidade para a composição do perfil de formação desse profissional. Na organização da estrutura universitária brasileira ainda se valoriza a formação do bacharel e, nesse sentido, a formação do professor (licenciado) nada mais é do que uma simples complementação feita de última hora, na qual o aluno recebe alguns rudimentos de informação, desvinculados de sua formação básica, para o exercício de uma profissão que muitas vezes será a sua única opção quanto ao mercado de trabalho.

Se isto ocorre com relação à formação do professor das disciplinas "de conteúdo" para o magistério de 1.º e 2.º graus, a situação não é diferente na formação dos especialistas em educação formados no curso de Pedagogia. Mais uma vez, pouca autonomia, organicidade e flexibilidade foram utilizados para compor o perfil dos profissionais que deveriam atuar nas escolas, administradores, inspetores, supervisores, orientadores, sobretudo, ou outros que poderiam ter sido vislumbrados, mas que não o foram, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho. Assim, a mesma compartimentação verificada na formação do professor de "conteúdos" ocorre na formação do especialista em educação que depois de passar por um conjunto de disciplinas comuns, mas extremamente genéricas do ponto de vista de sua atuação profissional, passa a encarar a sua especialidade como a única função a ser exercida no complexo de atividades que compõem o sistema escolar.

Sob este ponto de vista, aliás, cumpre salientar que a Resolução n.º 2/69 estabeleceu um modelo curricular e um mínimo de conteúdos que, a nosso ver, pouca flexibilidade permite, reforçando as características de funcionamento do modelo de universidade que acabamos de descrever. Assim, soluções simples que jogassem apenas com a flexibilidade curricular em que o aluno pudesse cursar uma ou mais disciplinas de outras habilitações de acordo com seus interesses e necessidades ficaram vedadas, na medida em que com isso se descaracterizaria a formação estanque prevista na linha da lei. (Aliás, reconhecemos que muitas das vezes esses fatos são mais consequência da interpretação do texto legal que de seu espírito.)

Isto posto, percebe-se que, mesmo guardando-se os limites maiores impostos pela legislação que rege a universidade brasileira, a reformulação dos cursos de formação de educadores poderia ser pensada nos termos deste documento.

IV — CONCLUSÕES

- 1.º) Entendemos que a educação formal e sistemática é trabalho altamente específico e que específica deve ser a formação dos que operarão com ela.
- 2.º) Entendemos que a educação, enquanto processo psico-sociológico, radica no indivíduo e no grupo e não pode, pois, desvincular-se do homem particular, que é seu sujeito, e do ambiente físico-social em que se promove. Donde entendemos que as soluções para a educação formal e sistemática serão sempre, e necessariamente, regionais e locais.
- 3.º) Entendemos que a autonomia é condição "sine qua non" do exercício da educação formal e sistemática.
- 4.º) Entendemos que quem quer que se ligue profissionalmente à educação, no exercício de quaisquer das múltiplas funções do sistema e sem prejuízo de quaisquer especialidades profissionais, deverá ser, básica e fundamentalmente, um educador.
- 5.º) Entendemos que o denominador comum à formação de todas as modalidades profissionais de educadores é constituído por ampla e sólida base de formação geral e pedagógica, cuja organização curricular e programática, em consonância com os princípios assumidos da autonomia e da regionalidade da organização didática do ensino, é de competência local e privativa da escola.
- 6.º) Finalmente, entendemos que, como a vida, "a educação é urgente", donde entender-se que "enquanto nada se faz é preciso

fazer algo". Os atuais currículos permitem a formação de espaços para que faculdades, professores e alunos desde já se iniciem em novas práticas e ensaios pedagógicos. O tratamento dos programas permite o trabalho diretamente voltado para a realidade social imediata, em termos de sua interpretação e da intervenção em seus processos. O tratamento teórico-prático da educação cabe na abordagem e operacionalização dos programas. Mesmo nos escassos limites da formação pedagógica de cursos de licenciatura, concebidos como os da Universidade de São Paulo, é possível aos departamentos, seus professores e seus alunos encontrarem soluções viáveis e mais satisfatórias na operacionalização dos programas, de forma a cobrir parcialmente as lacunas deixadas por sua estrutura deficiente.