

FORMAÇÃO UNIFICADA DO PROFISSIONAL DE ENSINO: UMA PROPOSTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO AMAZONAS

Marlene Ribeiro*

Curso Superior X Escola Normal

Professores, alunos e funcionários da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas reuniram-se na última semana de março/89 para dar continuidade à discussão da proposta apresentada pela Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia. Convidado para participar do evento, o Professor Luiz Carlos de Freitas — Presidente da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador — sugeriu a elaboração deste documento, resultante das colocações feitas com respeito a proposta original de que a formação básica do Curso de Pedagogia fosse magistério das séries iniciais de 1º grau.

Nos debates ficou caracterizado o confronto entre duas posições sobre a formação do profissional de ensino de 1ª e 4ª série: curso superior x escola normal.

Não pretendemos resolver a questão. Nem mesmo acreditamos na reformulação do curso como um remédio mágico para os ma-

* Professora da Universidade do Amazonas (UAM).

Em Aberto, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992

les da educação, de origens estruturais. No entanto, esperar pela mudança da sociedade é conceber como mecânico um processo fundado na contradição e que, por isso mesmo, é muito rico. Neste processo, professores, alunos e pais, associações, sindicatos e partidos políticos, discutem a escola que está aí.

Aprofundar a discussão é fundamental, não para reformar, mas para ir construindo na prática a nova concepção de escola. Nesta ótica se insere a nossa proposta, que pretende viabilizar alguns princípios que estão sendo esboçados na luta pela democratização do ensino público, entre eles: a formação do docente das séries iniciais do 1º grau em curso superior.

A Escola Pública para Todos E Realmente para Todos?

A concepção burguesa de escola fez-se no conflito com as práticas escolásticas, satirizando seus métodos, conteúdos, objetivos e princípios em que se assentava a escola tradicional, ao mesmo tempo em que, no seu interior, construções utópicas deixavam entrever a escola da classe emergente. É também no conflito de classes que as camadas populares vão fincando as raízes do seu projeto de sociedade e de escola, gerando o novo por dentro do velho sistema pedagógico, como fizeram os ideólogos burgueses revolucionários.

Nesta perspectiva entendemos que a crítica não está esgotada, sendo ainda indispensável para descobrirmos pistas de superação. Tais pistas deverão ser buscadas numa reconstrução histórica que nos leve às origens da escola burguesa.

D projeto de escola pública, elementar para todos, leiga, comum sexos, gratuita e obrigatória — começa a se delinear no século XVI. Esse projeto enfatiza métodos de participação ativa do aluno baseados na observação e experimentação, e põe em vidência o ensino das ciências naturais e da língua vernácula. Tais necessidades vão se colocando à medida em que mudanças significativas na base material passam a exigir outras modalidades de ensino.

A unificação dos feudos transformados em estados nacionais trazia como conseqüência a concentração do poder, exigindo a aprendizagem da língua vernácula. Esta se impunha como necessária às transações comerciais e ao controle dos súditos, mais tarde, cidadãos. A organização do trabalho em fábricas demandava por parte dos operários o domínio dos conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculo para lidar com as máquinas. Esses rudimentos educativos eram reconhecidos pelos intelectuais burgueses como indispensáveis ao desempenho eficiente e ao comportamento ordeiro e disciplinado dos trabalhadores.

No plano ideológico, a síntese das concepções de moral, de ciência e de educação, elaborada pelo catolicismo para o mundo medieval, rompia-se com as transformações introduzidas pelo capitalismo que começava a destruir o modo de produção feudal. A crítica interna dava origem à Reforma Protestante, que não iria opor obstáculo ao *laissez faire, laissez passer* empunhado pelo liberalismo. Os fiéis, possuidores de livre arbítrio, eram portanto responsáveis pela própria salvação que se encontrava na Bíblia. Ler e interpretar a palavra de Deus

exigia que os cristãos fossem alfabetizados, afirmava Lutero, líder reformador. Era a nova classe que começava a formular uma nova concepção de religião (obrigando o Catolicismo a reagir pela Contra-Reforma), de mundo e de educação, impondo sua hegemonia sobre a nova sociedade de classes.

A análise dos acontecimentos, obras, textos e discursos produzidos nesse período de transição, que vai do século XVI ao século XIX, mostra que a classe burguesa levou muitos séculos para se afirmar enquanto classe, como demonstra também que, sozinha ela não teria derrubado os estamentos a que se contrapunha: clero e nobreza. Vinculada à mesma nascia a classe operária, que lutou ao seu lado para derrubar o regime enquanto colocava também suas reivindicações. Estas constituirão um projeto de sociedade e de educação que a burguesia vem tentando aniquilar desde a violenta repressão à Comuna de Paris (1871), que foi a primeira tentativa de organização de um Estado proletário.

Silenciado muitas vezes, este projeto renasce, vinga e se fortalece nas práticas de trabalhadores que participaram de processos revolucionários, — alguns em andamento como na União Soviética, China, Cuba e Nicarágua; — muitos malogrados por movimentos reacionários e até por regimes fascistas, cujo objetivo é conter o avanço dos operários.

Duas classes, portanto, lutaram contra os padres e os nobres, mas só uma tomou o poder, submetendo e sufocando a outra que lhe nasce necessária à exploração e antagônica, isto é, voltada para a sua destruição. Por isso, a escola definida pela

burguesia é duas, para cada classe segundo suas ocupações, o que fica bem claro no discurso de La Chalotais, o idealizador da escola diferenciada por classe social. Ele assim recomenda: "o bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não ultrapassem suas ocupações" (Luzuriaga, 1959). Sua função não deve ir além de socializar hábitos, comportamentos e atitudes que coloquem operário mais rapidamente dentro dos padrões de disciplina exigidos pela fábrica, sem encarecer o valor da força de trabalho.

Escola Diferenciada Segundo Aptidões X Escola Única do Trabalho

Na verdade, o que estamos propondo é a formação única do profissional do ensino. E esta proposta não é tão nova. Como estamos acompanhando, o processo de geração da escola é lento porque se faz no conflito de classes. Faz-se com períodos de avanços e de retrocessos, de forma diferenciada nos países, conforme o grau de organização e força dos trabalhadores.

Por isso, temos dificuldade de interpretar esta, que é uma aspiração antiga, decorrente do movimento de transformações econômico-sociais, captada por Comenius que advogava uma escola universal, com linguagem internacional e formação enciclopédica, já no século XVII. Está posta desde este século a questão da escola única, por onde passa também a formação única do educador.

A escola elementar, comum a todos, é uma constante nos dis-

cursos do período revolucionário francês, quando se digladiam as classes para a imposição de seus projetos de sociedade. Os novos objetivos da escola e sua ampliação as camadas populares exigirão o controle da formação dos mestres pelo Estado, o que será feito nas escolas normais.

O movimento se intensifica no entendimento que as classes tem da questão da igualdade colocada pelo liberalismo: civil e jurídica, pela burguesia; social e econômica, pelo proletariado. Nas experiências revolucionárias vividas na segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX forjam-se concepções classistas de "escola unificada" que estamos retomando para a fundamentação da nossa proposta.

A consolidação de um Estado moderno identificado como nação única, exigirá a unificação de estados e territórios, bem como a identidade cultural, lingüística, religiosa e racial. Foi o que aconteceu na Alemanha, onde teve início o movimento pela escola unificada, cuja motivação política forçou o aprofundamento das discussões, no interior das quais se situa a formação do educador em cursos universitários, ou bacharelados seguidos de formação profissional nas escolas normais.

A escola única, com ampliação de oportunidades para que a maioria da população tenha acesso e com o corpo docente formado em curso superior é uma realidade conquistada pelos trabalhadores dos países industrializados. No entanto, a seleção segundo os méritos, vocação e aptidões, que através dos testes psicológicos hierarquizam "cientificamente" a clientela, e a formação supletiva como solução para o número insuficiente de

mestres, comprometendo a qualidade do ensino, mascaram a desigualdade de condições em que as camadas populares e os burgueses competem pela "escola única". Estes são encaminhados para as carreiras clássicas, humanistas, para as universidades e aquelas, para os cursos técnicos profissionalizantes.

Mas conquistas dos trabalhadores europeus e americanos, com referência à democratização do ensino público, é de fundamental importância destacar o papel das associações de educadores, inclusive da Internacional dos Trabalhadores do ensino (ITE), cujos estatutos foram redigidos em 1922. Tinha como objetivos: "agrupar a nível internacional todas as organizações nacionais dos trabalhadores do ensino, que agiam sobre o terreno da luta de classes. Dentro de suas tarefas havia uma específica ao estudo da questão da escola laica, única do trabalho" (Machado, 1984). A ITE durou até 1939, tendo incentivado a criação da Internacional dos Mestres da América Latina. Participaram também desta luta as organizações de alunos e os partidos social-democratas, socialistas e comunistas, que assumiram no Parlamento as reivindicações sociais da educação.

A concepção proletária de "escola unificada", que vai do pré-escolar à universidade, com formação, classificação e salário único para os profissionais do ensino, vem sendo forjada nas experiências revolucionárias, mais especificamente na Comuna de Paris, no movimento revolucionário alemão, na I Internacional, nos países comunistas e sistematizada pelo marxismo. Segundo Manacorda (1989):

"O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas,

ideais e prática da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união: instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens."

Gramsci é um dos sistematizadores da proposta da escola única do trabalho, concedendo um grande peso à formação cultural e educacional das massas, como momento de preparação das condições subjetivas revolucionárias. Suas práticas o levaram aos cárceres da ditadura fascista de Mussolini. Paulo Freire, educador brasileiro, criador de um método de alfabetização fundado e orientado a uma determinada prática social, em que vincula o texto a uma leitura crítica da realidade, foi exilado pelo golpe militar de 1964. Estes são apenas dois, dos exemplos concretos da existência real de uma proposta de escola da classe trabalhadora, que não tem espaço dentro da sociedade capitalista, ainda que se engendre dentro dela, rompendo suas amarras, como fez a escola burguesa no interior da escolástica.

A Proposta de Unificar a Formação do Educador, no Brasil

No Brasil, a ampliação da rede pública elementar de ensino e a preparação do professor primário em escolas normais são

problemas colocados pelo processo de industrialização nos anos 30 quando foi criada também a Faculdade de Filosofia, Educação, Ciências e Letras (1939). Mais proximamente, na década de 60 se começa a pensar na formação do professor primário em curso superior, o que fica caracterizado no Parecer 251/62 do Professor Valnir Chagas. Segundo este, na escola normal deveriam ser lançadas as bases para a futura formação do professor primário em curso superior.

Ildu Moreira Coelho (MEC, 1987), analisando o referido Parecer adotado pelo Conselho Federal de Educação, afirma que o mesmo:

"propõe formar o bacharel que seria o especialista em educação, e o licenciado, professor da escola normal na graduação. Mas, ao mesmo tempo, já aponta para a formação do bacharel, do especialista a nível de pós-graduação ou pelo menos após a graduação, e para a formação do professor primário em nível superior, como uma tendência que dentro de pouco tempo deveria se concretizar."

Ainda segundo o mesmo autor, o curso de Pedagogia teria duas vertentes: uma seria a formação em nível superior dos professores das escolas primárias, normais e da educação especial; a outra seria a formação de professores para atuar na educação não formal.

Entre as conclusões que apresenta na indicação 67/75, referente aos estudos superiores em educação, Valnir Chagas (1976) in-

clui o preparo de professores para as atividades inerentes aos anos iniciais de escolarização.

Acompanhando as discussões e tendências educacionais européias e americanas, educadores brasileiros têm incluído em seus pareceres e indicações a proposta de formar o professor da 1^a à 4^a série do 1^o grau em curso superior de Pedagogia. Sabemos, no entanto, que a uma economia capitalista dependente não interessa a mão-de-obra qualificada, como também tivemos oportunidade de observar que há dois projetos de escola, sendo que não há lugar para que o projeto dos trabalhadores seja implantado nesta sociedade.

Por tudo isso, entendemos que a reforma da escola burguesa não irá mudar a sua função, diretamente amarrada aos objetivos da sociedade; que a mesma não vai atingir a um expressivo número de trabalhadores, que não têm acesso nem às primeiras séries, ou delas são expulsos por suas condições materiais de existência; que as propostas revolucionárias não podem ser colocadas em práticas. Entendemos, no entanto, que elas podem, pela força dos movimentos sociais, em especial dos profissionais do ensino, ser testadas e enriquecidas nas experiências de luta pela construção da nova sociedade e da nova escola.

Á consciência das possibilidades e limites do espaço institucional, que não se fecha sobre si mesmo, mas está atravessado pela dinâmica política e social das classes em conflito, permitenos recolocar mais uma vez a formação do professor de 1^a à 4^a

série do 1º grau no curso superior de Pedagogia, o que é uma reivindicação histórica dos trabalhadores.

Algumas Considerações que Justificam a Proposta

Retomando a aparente contradição colocada no início, para muitos professores permanece a pergunta: Como ficarão os normalistas se o mercado de trabalho tiver oferta de professores formados em curso superior? Afinal, para onde caminham as escolas normais e os cursos de Pedagogia?

Em princípio, não sabemos responder. Mas 31 milhões de analfabetos já representam uma demanda expressiva de professores de 1º grau. Significa dizer que o número de professores está muito longe de ser suficiente para atender às necessidades da população escolarizável brasileira. Na verdade, são os baixos salários, as condições precárias de trabalho e a ausência de uma política educacional de compromisso com as camadas populares que empurram normalistas e pedagogos para outras atividades. No entanto, parece-nos que é no processo mesmo de organização e luta dos profissionais do ensino para a constituição da nova escola que algumas questões vão se definindo.

Inserida na história dos movimentos pela educação, esta proposta é ainda enriquecida pelas justificativas psicológicas, econômico-social e política, que aqui queremos anexar.

A razão psicológica fundamenta-se na obra de Jean Piaget (1976), reconhecendo o esforço dos países industrializados para ampliar a oferta de vagas, prolongar a escolaridade e reforçar a educação pré-escolar, especialmente das camadas populares, o autor tece severas críticas aos métodos de ensino e à formação dos professores em cursos de suplência, como resposta imediata ao aumento da demanda escolar.

Piaget coloca como preliminar a todas as propostas de reformas pedagógicas a formação do professor, pois é inútil que se tenha uma boa organização curricular, métodos ativos, conhecimentos de Psicologia, se não forem alteradas as condições de formação dos mestres. Sobre esta preocupação, duas questões são imediatamente levantadas pelo autor. A primeira refere-se à valorização social e profissional do magistério primário e secundário, cuja condição de miséria a que se encontra submetido, evidencia o desinteresse dos países em geral, que não têm se detido na reflexão sobre a importância de bons mestres para o futuro da humanidade. Decorrente desta primeira, está a segunda questão relativa à formação moral e intelectual, uma vez que os melhores métodos exigem maior aprofundamento de estudos e dedicação por parte dos professores. A importância da afirmação nos remete à própria citação do autor, que recomenda:

"Para estes dois problemas existe uma única e idêntica solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos etc... A formação universi-

tária completa é sobretudo necessária à formação psicológica satisfatória, e isso para os futuros mestres, tanto de nível secundário, quanto do primário." (1976, p.29)

Bárbara Freitag (1986) realiza experiências com crianças escolarizadas e não escolarizadas, de diferentes idades e classes sociais, no município de São Paulo, aplicando à análise as categorias interpretativas de Piaget que explicam as estruturas formais da consciência. Esta pesquisa conclui sobre a importância da escolaridade para a formação das estruturas cognitivas, o que confere nova dimensão a uma exigência histórica da classe trabalhadora: a escola pública e gratuita para todos onde a criança possa permanecer o maior tempo possível para completar a formação das competências: lógica, moral e lingüística.

A segunda justificativa que nos leva a propor a formação do professor de 1º grau em curso superior é de natureza econômico-social e já tem embasamento na Lei, que poderá ser usada politicamente pelos profissionais do ensino. As falhas da Lei 5.692/71, de caráter tecnicista, têm sido amplamente apontadas. Embora feita em gabinetes por tecnocratas, contempla minimamente no seu artigo 39 uma possibilidade histórica colocada pelo movimento dos professores europeus, americanos e brasileiros.

"Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção dos graus escolares em que atuem."

A isonomia salarial prevista neste artigo é uma conquista que deve ser mantida e aprofundada, porque une os três graus de ensino e fortalece o movimento dos professores.

Não estamos aqui negando o valor dos normalistas. Há muitas vagas nas escolas de 1º grau para professores normalistas; e muitos destes, trabalhando no comércio, nas indústrias e na prestação de serviços, devido ao aviltamento dos salários, ausência de concursos e de um plano de carreira que os estimulem a ocupar aquelas vagas.

A terceira razão que embasa a nossa proposta seria de ordem política e se refere à formação de uma consciência crítica do mundo da sociedade e da educação. O nosso compromisso com a classe trabalhadora e com o seu projeto de sociedade, ambos em formação, definem a necessidade de professores competentes nesta capacidade de ler o mundo a partir de uma determinada prática social. Se a instrução não faz a consciência, esta não se faz espontaneamente. O embasamento teórico é fundamental para que o profissional do ensino tenha uma visão crítica da sua própria prática, como das práticas diferenciadas com as quais irá conviver e até se organizar.

A construção da nova escola não se faz pelo repasse de conteúdos, mas pela produção social de conhecimentos. Este processo, no qual professores e alunos são co-produtores, exige um embasamento filosófico, histórico, sociológico, econômico, político e antropológico, que só poderá ser feito em curso superior, onde são aprofundados conhecimentos adquiridos, de preferência no curso normal.

finalmente, o caráter político da luta dos profissionais do ensino, de alunos e pais, passa não só pela ampliação do número de vagas nas escolas públicas, mas sobretudo pela qualidade do ensino, à qual as camadas populares têm direito, o que mais uma vez justifica a formação dos professores das séries iniciais do 1º grau no curso de Pedagogia. Desta forma, um dos fundamentos da proposta dos trabalhadores — a escola única — que tem como princípio educativo o trabalho, começa a ser implantado pela formação unificada dos profissionais do ensino. Constituir-se-ia esta formação na terminalidade básica do curso de Pedagogia: magistério de 1º grau, da 1ª à 4ª série, a partir da qual se abriria o leque das especializações estabelecidas segundo as peculiaridades regionais de cada curso.

À Guisa de Conclusão

Para concluir, a proposta aqui apresentada não é nem original, nem exclusividade da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, uma vez que vários cursos de Pedagogia em outros estados já a têm colocado em prática. Mas é, segundo nos parece, um eixo comum que aproxima propostas de diferentes regiões, enquanto começa a desenhar com algumas nitidez os traços da identidade do educador brasileiro, preocupação colocada desde os seminários regionais até o Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em Belo Horizonte em 1983.

Referências Bibliográficas

BOYNARD, Aluizio. **Reforma do ensino**. 3.ed. São Paulo: LISA, 1973.

BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 23).

CADERNOS CEDES. A formação do educador em debate. São Paulo: Cortez: Autores Associados, n.2, 1981.

_____. O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, n.17, 1986.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

FREITAG, Barbara. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

INEP. **Formação do educador: a busca de identidade do curso de Pedagogia**. Brasília, 1987. (Série Encontros e debates, 2).

- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.
- MACHADO, Regina Lucília de Souza. **Unificação escolar e hegemonia**. São Paulo, 1984. Dissertação (Doutorado) - PUC/São Paulo, 1984.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx y la Pedagogia moderna**. Barcelona: Oykos Tau, 1982.
- História da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- NOSELLA, Paolo. Educação tradicional e educação moderna. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.2, p.106-135, abr. 1986.
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 4.ed. São Paulo Cortez: Autores Associados, 1983.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 4.ed. Rio de Janeiro: J., Olympio, 1976.
- RIBEIRO, Maria Luiza. **História da educação brasileira** 2.ed. São Paulo: Cortez e Moraes: 1979.
- SAROUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Ed Guanabara, 1980.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2.ed Lisboa: Moraes, 1981.