

A Formação Pedagógica do Professor Licenciado — Contexto Histórico

*Leda Scheibe**

RESUMO

A formação pedagógica do professor licenciado é analisada no seu contexto histórico desde a criação dos primeiros cursos, dados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras até os anos mais recentes, das Faculdades de Educação. A estrutura que caracterizou esta formação quando implementados os primeiros cursos, a do esquema “3+1”, foi transformada nos anos 60, porém, isto não implicou em mudanças significativas. Até hoje, sobre uma base substancial de conteúdo específico, a formação pedagógica do professor licenciado coloca-se como uma complementação de créditos necessários para o exercício do magistério, e não como uma base essencial na formação do educador.

DAS FACULDADES DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. (FFCL)

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, originaram-se da Reforma Francisco Campos, em 1931, porém, só conseguiram estruturar-se em 1939, pelo Decreto Lei nº. 1190. Este Decreto deu início ao esquema “3+1”, estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as FFCL uma seção de “Didática”, destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de “cursos ordinários” das “seções fundamentais” para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que

* Professora do Centro de Ciências da Educação (Departamento de Metodologia de Ensino) da Universidade Federal de Santa Catarina.

completasse o "curso de Didática" era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado.

A formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério.

A discussão de propostas alternativas para a formação deste educador está em pauta, preocupando de modo generalizado os próprios educadores, as agências formadoras, as instituições de educação, a comunidade social e os órgãos oficiais do Governo. Este estudo coloca-se como uma contribuição para a compreensão da situação atual tendo como ponto de referência o contexto histórico da formação pedagógica deste profissional desde a criação dos primeiros cursos, dados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras até os anos mais recentes, das Faculdades de Educação.

O curso de bacharelado tinha a duração de 3 anos e o de didática, 1 ano. Este último incluía as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Mas é interessante notar que, embora o bacharelado tivesse duração inferior à Licenciatura, era ele que conferia maior distinção e, portanto, era preferido. Há nisto uma contradição evidente e que só pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo da visão educacional da época.

Uma breve retrospectiva histórica se faz necessária, de reconstrução do contexto em que se deu a criação e o desenvolvimento das primeiras FFCL. Temos que retroceder até a década de 20, quando não só as idéias educacionais em vigor são atacadas, mas também as idéias políticas. O período é essencialmente de contestação: as novas forças sociais que despontam em decorrência das modificações na estrutura econômica, trazem este clima de contestação e efervescência, através de suas reivindicações de representação e justiça. Como estas reivindicações eram ignoradas pelos políticos que estavam no poder, gera-se um movimento armado, a "Revolução de 30". É um movimento sob a liderança de setores da classe dominante mais ligados ao mercado interno, não satisfeitos com a política do governo, ligada à exportação. Mas o movimento de contestação ao poder vigente conta com o apoio de setores dominados, especialmente da classe média, na esperança de mudanças significativas na sociedade brasileira. Neste clima de efervescência, que acompanha o surgi-

mento de novas forças sociais no país, ligado à passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, há uma retomada significativa dos princípios do liberalismo. E a educação escolar aparece cada vez mais como a provável solução para todos os males que afligem a sociedade.

É o chamado “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” apontados por Nagel, que caracterizam esta década. Os educadores, principalmente aqueles reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), imbuídos da perspectiva escolanovista, lutam pela necessidade de um política nacional nesta área. Há toda uma perspectiva de supervalorização do processo educacional.

Nas idéias destes educadores que discutem os problemas da escolarização numa “feição simplificada e ingênua”⁽¹⁾ passa a imagem de que a escola pode ser transformada em esfera autônoma da realidade social. Só a escolarização é que seria capaz de proporcionar o esclarecimento indispensável para combater as oligarquias no país, tal é o enfoque assumido pelo escolanovistas.

A partir de 30, o debate continua intenso. Politicamente, a situação é complexa — o governo provisório instituído pela “Revolução de 30” dissolveu o Congresso e passou a legislar por decreto até a deposição de Vargas, em 1945, com um curto período constitucional entre 1934 e 1937. É neste clima de ascensão das ideologias autoritárias que prossegue o debate em torno da educação e que se institui a Universidade Brasileira como tal.

De 1931 a 1937 confrontam-se no debate nacional sobre educação especialmente os escolanovistas com os tradicionalistas católicos e as Constituições de 34 e 37 refletem bem a influência dessas duas tendências. Os conservadores, partidários de uma política educacional autoritária, estão mais ligados à esfera federal enquanto que os escolanovistas conseguem exercer maior influência em determinados estados da federação. Porém, é indiscutível o atendimento de muitas das reivindicações escolanovistas nas Constituições acima referidas.⁽²⁾

De 1937 em diante, instalado o “Estado Novo”, o debate é interrompido e apenas são absorvidos aqueles educadores que aceitam subsidiar tecnicamente a Ditadura, em nome da “neutralidade pedagógica”⁽³⁾

É então sob a ideologia do Estado Autoritário do Ministro Francisco Campos, que foi elaborado o “Estatuto das Universidades Brasileiras” (Decreto 19.851, de 1931) que deu nova forma ao ensino superior, incen-

ativando a criação de Universidades e estabelecendo padrões de organização para todo o país. É um modelo que se contrapõe aos modelos desejados pelos liberais, devido a suas características nitidamente autoritárias. E, como efeito imediato da promulgação destes estatutos foi decretada a reforma da Universidade do Rio de Janeiro, que passaria a ser um modelo para as outras universidades. No projeto de reforma desta instituição é que passa a ser cogitada oficialmente a preparação do professor a nível superior ao pretender criar, entre outras determinações, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esta Faculdade não chegou a funcionar: em 1937, nova reforma a fragmentou em duas, a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Também este esquema não entrou em funcionamento, pois uma reforma setorial ainda transformou a Faculdade de Educação em duas seções da então denominada Faculdade Nacional de Filosofia (1939).

O Golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo não precisou reformar a estrutura do ensino superior: toda a normatização dada já em 1931 continuava a servir perfeitamente para o estado autoritário que oficialmente se instalava. Os graus inferiores sim, tiveram que sofrer regulamentações, e a partir de 1942 várias "leis" orgânicas foram decretadas, redefinindo currículos e as articulações entre cursos e graus.⁽⁴⁾ A inspiração do fascismo italiano no ensino primário e médio é evidente. O Ensino Primário passou a ter 4 ou 5 anos de duração. O Ensino Médio para jovens de 12 anos ou mais, passou a compreender 5 ramos: ensino secundário, ensino industrial, ensino comercial, ensino normal e o ensino agrícola. A carga de latim foi aumentada e outras medidas que lembram a reforma Gentile do fascismo italiano estão na introdução da disciplina Educação Moral e Cívica, da instrução pré-militar, na ênfase no canto orfeônico, na educação física e nos esportes como práticas cívicas e na consolidação do ensino de religião nas escolas oficiais. Apenas em sua articulação com o ensino médio há uma mudança na estrutura anterior. Os egressos de cursos médios profissionais também passam a ter acesso ao ensino superior, acesso este restrito aos cursos relacionados com a área.⁽⁵⁾

Em São Paulo, na década de 30, era criada a Universidade de São Paulo (1934), realizando com isto antigo projeto de Fernando de Azevedo. Neste, a Faculdade de Educação também era pretendida, e seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria o centro da Universidade, uma espécie de curso básico onde os estudantes cursariam as matérias fundamentais de

todos os cursos. Também na USP, de uma maneira semelhante ao que ocorreu na Universidade do Rio de Janeiro, este projeto não vingou. As escolas profissionais, incorporadas a esta Universidade, não admitiram a transferência de certas matérias para a nova faculdade. Ocorreu que a FFCL se transformou em mais uma escola profissional, fundindo-se com a Faculdade de Educação.

O controle sobre o ensino superior em todo este período de estado autoritário foi crescente. Assim, a Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira e fundada em 1935, foi incorporada pela Universidade do Rio de Janeiro (ou do Brasil), em 1939. Esta Universidade do Distrito Federal tinha uma grande preocupação com a sua autonomia, ao mesmo tempo em que pretendia ser um centro de resistência democrática. Ao contrário de Fernando de Azevedo, o idealizador da USP e liberal elitista que julgava possível uma civilização onde elites instruídas guiassem as massas ignorantes, Anísio Teixeira, primeiro reitor da UDF era um liberal igualitarista, com uma visão bem mais popular do ensino. Daí ter atribuído tanta ênfase, em seu projeto, na formação e aperfeiçoamento de professores e administradores para as escolas dos graus inferiores.

A Universidade do Distrito Federal porém, foi incorporada pela Universidade do Brasil, com prédios, professores e estudantes, porque não se enquadrava no Estatuto das Universidades de 1931.

Ao lado do crescente controle do Estado sobre o aparelho educacional, o próprio pensamento educacional subordinou-se em grande parte à ideologia dominante. A ABE, núcleo de renovação do pensamento educacional e de democratização da cultura, depois da prisão e afastamento de alguns dos seus postulantes entre 1935 e 1937, teve outros de seus associados, como Fernando de Azevedo, compatibilizados com a política educacional autoritária⁽⁶⁾.

Outro fato importante é que durante o período de Vargas houve indubitável apoio para a criação da Universidade Católica, uma instituição particular. Este apoio pode ser compreendido dentro de uma relação de colaboração recíproca entre Estado-Igreja. O Estado encampando o ensino religioso nas escolas estatais e a religião católica difundindo a ideologia da ordem e contribuindo para a produção e legitimidade do Estado Novo.⁽⁷⁾

Tentando uma síntese compreensiva da criação e desenvolvimento das FFCL, creio que é possível relacionar o seu propósito inicial com o liberalismo elitista que predominou em determinado momento nos círcu-

los que debatiam o projeto educacional brasileiro. Assim sendo, pretendia-se através dela alargar o campo dos estudos universitários para além daquelas áreas restritas da formação do profissional liberal e formar professores de tipo acadêmico. O esquema “3+1” que foi adotado evidencia exatamente este espírito. A base predominante está no “3”: é o bacharelado. A função do preparo do professor, nas palavras de Anísio Teixeira, ficou “residual”. O título de Bacharel estava impregnado de distinção, ligando-se à tradição do profissional liberal, formado até então pelo ensino superior brasileiro. A licenciatura, atribuída através do curso de Didática, era algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante.

A política educacional autoritária, no entanto, presente principalmente no momento de dar as regras ao jogo, permitiu uma estrutura muito rígida, capaz de permanecer, por muitos anos, impermeável às contradições de uma tal situação. Refiro-me aqui a uma situação em que o ensino secundário e médio se expande e amplia num sentido mais profissionalizante do que acadêmico, e a formação de professores continua sendo um aspecto apenas “residual” nas instituições de ensino superior, com um sentido de preparação nitidamente acadêmico.

Essencialmente, as FFCL objetivavam o desenvolvimento da cultura científica e literária reclamada pelas elites, e apenas secundariamente se dispunham a desempenhar o seu papel na formação de professores para o magistério na Escola Secundária. A própria estrutura destas faculdades não permitia uma integração entre o bacharelado, que dava a formação científica específica, e a formação pedagógica da licenciatura. Funcionavam como áreas distintas sendo que também a formação pedagógica possuía caráter acadêmico, sem vinculação com o sistema educacional em que deveria atuar.

Cabe ainda aqui levantar uma questão: o elitismo do ensino superior, tão acentuado, numa época em que o governo pretendia “uma aproximação com as massas”. De 1930 a 1945 a atenção esteve mais voltada para os níveis elementar e médio de ensino, e só a partir da década seguinte é que se apresenta a tendência de ampliar o nível de ensino superior significativamente, principalmente quanto às unidades escolares e pessoal docente.⁽⁸⁾

Não fica difícil perceber o quanto ainda era insignificante a contribuição do ensino superior em termos de formação pedagógica para professores dos níveis inferiores. Até por volta de 1960, segundo indicação

apresentada por Anísio Teixeira, não chegava a 30% o contingente de professores secundários diplomados pelas Faculdades de Filosofia⁽⁹⁾. No entanto, a preocupação “formal” com a capacitação do pessoal docente já estava presente e em 1946 as condições para o registro definitivo dos professores de ensino secundário foram estabelecidas pela primeira vez em forma de lei⁽¹⁰⁾: estabelecia-se que seriam admitidos a registro os professores que apresentassem: 1 — diploma de licenciado; 2 — prova de habilitação na disciplina ou disciplinas desejadas, obtida em concurso para professor catedrático, adjunto ou livre-docente, de estabelecimento de ensino secundário, mantido pela União pelos Estados ou pelo Distrito Federal; 3 — prova de exercício de magistério na Faculdade Nacional de Filosofia ou estabelecimentos a ela equiparadas; 4 — prova de suficiência (apenas para exercer a profissão onde não houver professores diplomados) que podiam ser realizadas em Faculdade de Filosofia oficial ou instituição congênera, ou ainda por bancas designadas pelo Diretor do Departamento Nacional de Educação. Posteriormente, em 1955, o sistema de suficiências é modificado e o MEC toma-se o responsável por constituir bancas examinadoras nos Estados. Sempre que possível, deveriam também fazer realizar cursos intensivos, precedendo os exames. Tais cursos passaram a ser organizados pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) com a duração de um mês⁽¹¹⁾. O exame de suficiência foi amplamente usado como instrumento de “formação” de grande número de professores secundários que ainda hoje constituem número significativo nos quadros docentes deste nível de ensino.

Até as mudanças dos anos 60 foram propostas algumas alterações na tentativa de contornar a dissociação conteúdo/método e teoria/prática que pairava na formação do licenciado. Assim, criou-se um novo regimento didático de opção facultativa, que estabelecia uma formação didática teórica em Colégio de Aplicação, precedida de um curso de Psicologia Aplicada à Educação⁽¹²⁾. A vantagem desta determinação está na inclusão da Prática de Ensino, dentro ainda do esquema “3 + 1”. Como não havia obrigação alguma de que fossem criados os Colégios de Aplicação, persistia a possibilidade de que a formação pedagógica, além de continuar teórica, fosse desfalcada das disciplinas Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Em virtude do seu caráter facultativo, esta determinação só foi seguida por 4 faculdades⁽¹³⁾.

O processo político que se abre em 1946 traz de volta o debate sobre a educação, direcionando, principalmente na década de 50, para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Após a determinação, pela Constituição de 1946, de que passaria a ser competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, uma comissão designada inicia já em 1947 os trabalhos para a elaboração de um anteprojeto. O projeto é apresentado à Câmara Federal em 1948, porém, até a sua aprovação, transcorreram 13 anos.

Em que contexto e que direcionamento tomaram os debates em torno daquilo que deveria ser, após 60, o fio condutor da educação nacional? Reaberto o processo democrático, após 45, as diferentes forças (empresariais, de classe média, operariado) passaram a lutar pelo controle do processo de industrialização brasileira. A industrialização surgira como bandeira de luta após a Revolução de 1930: as diferentes forças sociais apoiavam esta bandeira sob a ideologia do nacionalismo que respondia às necessidades de hegemonia, dando a possibilidade de controle ideológico às classes dominantes. As idéias liberais renascem após 45, e o pano de fundo ideológico passa a ser o liberalismo, que assume os mais diversos matizes, sempre conservando como bandeira de luta a industrialização, e absorvendo os conflitos pelo jogo da democracia. As discussões em torno do projeto da LDB não chegavam aos verdadeiros problemas educacionais: concentram-se inicialmente no conflito centralização-descentralização (maior ou menor extensão das atribuições da União e dos Estados na organização e controle das escolas) passando depois para o conflito escola particular-escola pública. Mas “os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar manteve, assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes”⁽¹⁴⁾.

Em 1961 então, a Lei 4.024 de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), entrou em vigor, e permaneceu como orientação básica até que as Leis 5.540/68 e 5.692/71 a substituíram, respectivamente normatizando o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus.

Numa análise mais ampla, a Lei 4024/61 (LDB) limitou-se mais à organização escolar uma vez que deu ênfase em “regular o funcionamento e controle do que já estava implantado”. (15). De inspiração liberalista, caracterizou-se muito cedo, nas palavras de Valmir Chagas, “como um documento de transição mais permissivo que afirmativo” (16). Permitiu, ao

ensino superior, realizar correções parciais, "aliviando" um pouco a uniformidade até então vigente.

Observou-se a partir da LDB uma profusão de pareceres e resoluções do CFE visando disciplinar e dinamizar a formação de professores em nível superior. Tal foi o parecer 292/62, que, numa tentativa de superar a dicotomia conteúdo-método, aboliu formalmente o esquema 3+1. Bacharelado e Licenciatura passaram a ter igual duração, desaparecendo assim o curso de Didática. Este parecer dispôs que os currículos mínimos dos cursos de habilitação ao exercício do magistério em escolas de nível médio abrangeriam as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: Psicologia da Educação: Adolescência e aprendizagem, Didática, Elementos de Administração Escolar, Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado). Pode-se notar neste parecer uma redução das matérias pedagógicas, não só em número de disciplinas como também em tempo de estudo: a parte pedagógica, que antes significava 1/4 do curso, passou para 1/8. Apenas se exigia que estas disciplinas fossem desenvolvidas concomitantemente com as de conteúdo. A situação real não foi modificada e logo foi possível perceber que se constituía numa falácia resolver o problema da dicotomia conteúdo-método através da simples intercalação de disciplinas de conteúdo com disciplinas pedagógicas. Ainda, a formação pedagógica perdeu em qualidade com a supressão de disciplinas.

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, portanto, assumiram durante a sua evolução, muito mais o preparo de especialistas nas disciplinas literárias e científicas do que o magistério secundário. Este direcionamento trouxe no seu bojo a secundariedade da área pedagógica e o seu caráter de ser apenas uma opção a mais em todo o conjunto. A criação das Faculdades de Educação vai surgir como a provável solução para este problema.

SÃO CRIADAS AS FACULDADES DE EDUCAÇÃO... (FE)

A Lei 5540/68 de 28 de novembro da Reforma Universitária manteve e complementou a instituição das Faculdades de Educação, cujos princípios e normas de organização foram fixados em 1966 (17) e depois complementados em 1967 (18).

Esperava-se uma profunda mudança nos cursos de formação do professor com esta Reforma, porém, a criação destas faculdades não impli-

cou em mudanças significativas. Vejamos alguns dados: não implicou em mudanças nos mínimos de conteúdo e duração dos cursos de licenciatura estabelecidos pelo CFE em 1962. O parecer nº 672/69, que pretendeu aperfeiçoar o Parecer 292/62, comenta que a atualidade deste dispensa alterações, e ao fixar os conteúdos e a duração mínima substitui apenas a disciplina Administração Escolar pela de Estrutura do Ensino do 2º grau.

A visão do contexto em que se realizou a Reforma Universitária e logo a seguir a reforma do ensino de 1º e 2º graus (1971) se faz necessária para sua melhor compreensão.

A Reforma Universitária concretizou-se num momento de séria crise política. Como vimos anteriormente, a LDB caracteriza-se por uma inspiração liberalista e como um documento “mais permissivo do que afirmativo”. Fora elaborada em um momento de abertura política. Logo a seguir, porém as contradições entre o modelo econômico vigente (industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia) e a ideologia política nacional — desenvolvimentista vieram à tona, rompendo alianças anteriores e forçando redefinições. A revolução de 1964 resolve o conflito em termos de uma ruptura política e preservação do modelo sócio-econômico. Nos últimos anos de abertura política pré 64, a educação nacional de certa forma “desviou” os problemas de uma Universidade Elitista, abrindo-se em direção a movimentos populares tais como o Movimento de Educação de Base (MEB), campanha de alfabetização de adultos, centros de cultura populares e outras. Foram movimentos feitos à margem da organização escolar regular, para onde os estudantes canalizavam os seus anseios de reforma. Porém, com o corte que representou a Revolução de 64, a própria Universidade é que passa a ser o alvo das reivindicações dos estudantes. Houve uma forte pressão no sentido de democratização da Universidade que era tida como a principal via de ascensão social, devido ao modelo econômico. No entanto, as manifestações dos estudantes tinham por base uma continuidade também no plano político. É o que gera a crise de 68, quando os estudantes levaram ao extremo as suas reivindicações e o governo desencadeou o processo de ruptura política também na legislação do ensino superior — instaurou a Lei 5540. Saviani, ao realizar análise crítica da organização escolar brasileira, desenvolve o seguinte raciocínio que nos parece muito claro: no plano econômico houve continuidade após 64 e isto permite compreender que haja continuidade também no plano educacional, refletida na legislação; porém, porque os objetivos proclamados na Lei 4024 não foram revo-

gados pelas Leis 5540 e 5692 não significa que o mesmo espírito esteja presente — o espírito foi alterado, e a inspiração liberalista da Lei 4024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista nas outras duas leis. (19)

Na busca do aprimoramento “técnico” do professor, da sua eficiência e produtividade, a Lei 5692/71 prevê a formação do professor em modalidades que devem ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema que prevê, pelo aproveitamento de estudos, adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses professores. Decorreram deste fato, mudanças nas exigências quanto à formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, e um esquema novo passou a ser adotado na formação desses profissionais. As Licenciaturas passaram a ser feitas em habilitação específica do 2º grau e habilitação em área de 1º grau.

A nova estrutura criada implica em mudanças não só de conteúdos, mas também de metodologia. Passou-se a exigir, como afirma Diva de Moura Diniz Costa, em artigo sobre a CEAE e a formação de Recursos Humanos para a educação, “consonância de grau, conteúdo e metodologia de ensino, para o qual se destinam os profissionais da Educação, com o grau, conteúdo e metodologias exigidos nos cursos de formação dos mesmos” (20). Essa inovação é talvez a mudança mais significativa nos cursos de formação dos professores.

Uma série de Indicações e Pareceres, quase todos de autoria de Valnir Chagas (um dos “mentores” da lei 5692), foram emitidos a partir de 1971 a respeito de formação do licenciado para a escola de 1º e 2º graus. Assim, após haver emitido seus pareceres sobre o currículo de 1º e 2º graus, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou uma série de Indicações e Pareceres, merecendo, entre estes, menção especial, a Indicação 22/73, que traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura, definindo a filosofia geral a ser seguida na formação do magistério de 1º e 2º graus. São previstas três ordens de licenciatura: licenciaturas para as áreas de Educação Geral, para as áreas de Educação Especial e para as áreas pedagógicas propriamente ditas. A estrutura dos cursos, pretende a indicação, deverá ater-se ao princípio de uma formação “em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País”, conforme estabelece o artigo 29 da Lei 5692/71. Em termos de mínimos, generalizando, os níveis são: de 2º grau, para exercício do magistério até a quarta série do 1º grau; licenciatura de 1º grau, obtido em curso superior de curta duração para exercício até a oitava série e a licenciatura plena para o exercício até o final do 2º grau. (21)

Os cursos para as áreas de Educação Geral foram regulamentados, em parte, através da Indicação 23/73 que se tornou a indicação básica para este setor. Prevê cursos de licenciatura em Ciências, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Letras e Educação Artística. Muita controvérsia girou em torno desta classificação e até agora somente os cursos de Ciências e de Educação Artística foram regulamentados.

No que toca à formação pedagógica a Lei 5692/71 fala na exigência de uma "especificidade de habilitação" onde o conteúdo deve ser função do método e vice-versa. O nosso professor, conforme regulamenta a Indicação 22/73, deve ser habilitado a "ministrar um ensino ajustado à idade e à capacidade dos alunos" (22). A Indicação nº 67/75 declara que "a formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo constituirá parte integrante de cada curso, a que se ajustará, e será concebida como a direção didática a imprimir aos conteúdos, numa concomitância exigível mesmo nos casos de aproveitamento de estudos e em outros nos quais o aluno haja adquirido, no todo ou em parte, o domínio do respectivo campo de conhecimento com propósitos alheios ao magistério." (23). É a Didática, portanto, entendida como o direcionamento a ser dado aos conteúdos, acompanhando as diversas fases da escolarização e mesmo confundindo-se com ela enquanto processo. Mas é na Indicação nº 68/75 que normas regulamentares mais detalhadas, são fixadas para a formação pedagógica das licenciaturas. As seguintes matérias e atividades são fixadas como currículo mínimo: 1 — Psicologia do Desenvolvimento; 2 — Psicologia da Aprendizagem; 3 — Ensino de 1º e 2º graus; 4 — Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus; 5 — Instrumentação para o Ensino e 6 — Prática de Ensino sob a forma de estágio subordinado. Este último, sempre que possível, deverá ser escalonado "ao longo do ensino das disciplinas de conteúdo e de formação pedagógica, a fim de que se torne mais efetivo o princípio da concomitância mediante a sua projeção no plano das aplicações práticas". (24)

A tendência tecnicista apontada anteriormente está bem presente na transformação ou "detalhamento" sofrido pela disciplina Didática. Seus conteúdos passam a fazer parte de duas outras disciplinas, ou seja, "Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus" e "Instrumentação para o ensino". Em ambos, é nítido o sentido voltado para a prática imediata.

É o esquema dualista, enfim, foi superado com as reformas ocorridas?

A insistência proclamada, em cada reforma, na integração conteúdo-método e teoria e prática, não parece ter sido incorporada pela estrutura escolar, e às vezes nem mesmo pela própria regulamentação normatizadora destas reformas.

Pela observação dos currículos mínimos legais, duração dos cursos e outras exigências, é possível perceber um alto grau de uniformidade no processo de formação dos professores licenciados desde a criação dos primeiros cursos até os dias de hoje. Também na sua forma, a estratégia utilizada tem base essencialmente em experiências acadêmicas e alguns requisitos comuns têm permanecido na maioria dos programas, a saber: a exigência de um certo número de disciplinas classificadas na área de Fundamentos da Educação; a exigência de disciplinas profissionais e finalmente, a exigência de parte prática (estágio supervisionado). (25).

Algumas pesquisas oferecem dados interessantes a respeito do assunto. Assim, quanto ao grau de adaptação dos cursos de licenciatura à exigência da Lei 5692/71 conclui-se o seguinte: o oferecimento das licenciaturas não atende à recomendação de se formar o magistério em níveis que se elevam progressivamente, através do aproveitamento de estudos realizados e também não visa à formação do professor polivalente tanto para a educação geral como para a profissionalizante, o que ficou evidenciado pela inadequação dos conteúdos estudados na licenciatura e respectivas abordagens metodológicas, — enfatiza a formação do professor para o 2º grau. (26). Com relação à interação entre as disciplinas de conteúdo e as de complementação didático-pedagógica constatou-se que não há discussões entre os professores das duas áreas e que o professor das disciplinas de conteúdo busca objetivos muito diferentes dos professores de disciplinas pedagógicas. (27)

A esperança, portanto, de que as reformas operariam mudanças profundas, resultou falaz. Dentro do contexto que se tentou delinear neste estudo, nem poderia ter sido de outra maneira. Não se pode separar a formação do professor pela Universidade de todo um contexto educacional brasileiro. E nem do contexto político-sócio-econômico mais amplo.

O tradicional esquema de formação de professores (3 + 1) permanece em sua essência. Sobre uma base substancial de conteúdo específico, acrescenta-se uma “complementação pedagógica” e a desintegração entre estas duas áreas continua a existir. A departamentalização das univer-

sidades, criada pela Reforma Universitária, tornou-se inclusive um fator de recrudescimento da desintegração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. NAGEL, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira república*. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária, Ed. da USP, 1974 p. 109
2. WARDE, Miriam J. & RIBEIRO, M.L.S. O contexto histórico da inovação educacional. In: *Inovação educacional no Brasil; problemas e perspectivas*. p.196
3. Ibidem.
4. CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p. 274
5. Ibidem, p. 275-6
6. Ibidem.
7. Ibidem, p. 279
8. RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da Educação Brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. p. 134
9. TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. *R. Bras. Est. Pedag.*, 46 (104): 286, 1966.
10. BRASIL. LEIS, decretos, etc. *Decreto-Lei n° 8.777*, de 22 de janeiro de 1946.
11. BRASIL. Leis, decreto, etc. *Decreto-Lei n° 2.430* de fevereiro de 1955.
12. BRASIL. Leis, decretos, etc. *Decreto-Lei n° 9.092*, de 26 de março de 1946.
13. SEMERARO, Vera Maria. S. *A evolução histórica da formação do professor de 2º grau nas faculdades*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977, p. 48 (Dissertação de Mestrado).
14. SAVIANI, Dermeval. *Educação; do senso comum à Consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Ed., 1980, p. 144-5.
15. Ibidem, p. 144.
16. CHAGAS, Valnir. *Formação do Magistério*. São Paulo, Atlas, 1976. p. 61.
17. BRASIL, Leis, decretos, etc. *Decreto-Lei n° 53/66*.
18. BRASIL, Leis, decretos, etc. *Decreto-Lei n° 252/67*.
19. SAVIANI, op. cit., p. 144-8.

20. COSTA, Diva de Moura Diniz. A CE AE e a formação de recursos humanos para a educação. *R. Bras. Est. Pedag.* Brasília, 62 (142): 121, maio/ago. 1978.
21. CHAGAS, op. cit., p. 15.
22. Ibidem, p. 25.
23. Ibidem, p. 75.
24. Ibidem, p. 99.
25. COSTA, op. cit., p. 119-24.
26. BASTOS, Lília da Rocha & ZAIDE, Malvina Cohen. Grau de Adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da Lei Nº 5.692/71. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, 62 (142): 140-5, maio/ago. 1978.
27. SANTOS, Oder José dos; MIRANDA, Glaura V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. Interação entre as disciplinas de conteúdo e as de complementação didático-pedagógica. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, 62 (142): 157-71, maio/ago. 1978.

RESUMEN

La formación pedagógica del profesor licenciado es analizada en su contexto histórico desde la creación de los primeros cursos, ofrecidos por las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras hasta los últimos años, de las Facultades de Educación. La estructura que caracterizó esta formación cuando de la implantación de los primeros cursos, la del esquema "3+1", ha sido transformada en los años 60. Lo que no implicó, sin embargo, en cambios significativos. Hasta hoy, sobre una base substancial de contenido específico, la formación pedagógica del profesor licenciado se plantea como una "complementación" de los créditos necesarios para el ejercicio del magisterio y no como una base esencial en la formación del educador.