

MURPHY, J.T. (1980) *Getting the facts*. Santa Monica: Goodyear.
PATTON, M.Q. (1980) *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Ca.: SAGE.
ROSS, D.D. e KYLE, D.W. Qualitative inquiry: A review and analysis. Paper presented at the American Educational Research Association. New York, 1982.
SCRIVEN, E e HARRISON, A. (1973) A plea for research sub-jectivity. *Improving College and University Teaching*, 21; 38-9.

STAKE, R.E. (1980) Program evaluation, particularly responsive evaluation. In W.B. Dockrell e D. Hamilton (eds.) *Rethinking educational research*. London: Hodder and Stoughton.
STAKE, R.E. (1981) Progressive focusing. Paper delivered at the annual meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles.
TIKUNOFF, W.J. e WARD, B.A.. Conducting naturalistic research on teaching: Some procedural considerations. *Educational and Urban Society*, 1980, 12; 263-290.

AS ATUAIS CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE 1.º GRAU: ALGUMAS REFLEXÕES E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Guiomar Namó de Mello
Eny Marisa Maia
Vera Maria Vedovelo de Britto

Pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas.

INTRODUÇÃO

O crescimento quantitativo da escola básica transformou muito as condições de trabalho do professor. O sistema burocratizou-se, e as relações sociais de trabalho dentro da escola mudaram de natureza. Hoje, o magistério de 1º grau constitui uma prática ordenada e racionalizada pelas instâncias técnicas e administrativas do sistema de ensino. O professor deixou de ser um artesão autônomo diante das decisões sobre o que ensinar e como transmitir e avaliar o que ensina.

As vantagens e desvantagens dessa situação já foram por nós discutidas em outros trabalhos¹. O que importa salientar é que resultados de estudos anteriores permitem levantar a hipótese de que os cursos de formação do magistério em geral, e das séries iniciais do 1º grau em particular, não estão conseguindo preparar adequadamente o professor para atuar na nova realidade da escola básica. Por outro lado, diante de uma escola agigantada quantitativamente e, por causa disso, burocratizada e racionalizada por instâncias que lhe são administrativamente superiores, mais do que nunca o preparo profissional e político do professor se torna importante. Pode-se então supor que a ocupação de um espaço e a manutenção de certo grau de autonomia do professor depende de sua competência profissional para incorporar e selecionar criticamente as orientações que procuram ordenar sua prática pedagógica.

A adaptação dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação à realidade da clientela escolar; a criação de recursos de ensino adequados às demandas específicas de cada unidade; a participação nas decisões mais amplas sobre planejamento, currículo e avaliação, e muitas outras atividades que ainda cabem ao professor, requerem preparo e senso crítico. Sem estes, as orientações que são implementadas a nível de sistema correm o risco de serem aceitas ou negadas mecanicamente e sem crítica, formalizando e ritualizando a tarefa docente.

Sem discutir a importância dessas ordenações e orientações mais gerais, é fundamental indagar que tipo de formação pode levar o professor a assumir um papel mais ativo e menos dependente dentro da sala de aula. Daí que um estudo dos cursos a ele destinados constitua-se de grande interesse, não apenas a nível de diagnóstico como em termos de fornecer subsídios para o delineamento de novas alternativas de preparação profissional do magistério.

* Originalmente publicado em "Em Aberto", Brasília, Ano 1, nº 8, Agosto de 1982.

¹ Ver itens 10 (p. 53-5) e 11 (p. 51-9) da bibliografia citada.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A atividade docente constitui um dos elementos — talvez o mais importante — por meio do qual a educação escolar se efetua concretamente. Se supomos que este efetuar-se da educação se orienta unidirecionalmente, apenas no sentido de reproduzir as estruturas sociais vigentes, ou apenas promovendo a ascensão individual dos que atinge, pouco interesse existiria em investigar qualquer de suas dimensões. Os resultados já estariam dados de antemão.

Se, ao contrário, partimos da suposição que o papel da educação é contraditório, podendo tanto se dirigir à reprodução das condições sociais que a determinam, como à sua modificação, o exame dos diferentes modos de operar da escola ganha grande relevância. É possível que essas diferenças internas à escola, em interação com a dinâmica social mais ampla, sejam responsáveis por diferenças nos resultados da escolarização.

É comum entre os estudiosos da educação que pretendem abordá-la de um modo mais crítico, a denúncia de seu caráter reprodutor e legitimador das desigualdades, que se efetuaria principalmente pela inculcação ideológica. A essas funções, que a escola de fato desempenha nas sociedades determinadas pela divisão de classes, são contrapostas outras alternativas de ação e de resultados que a escola deveria adotar, a fim de que pudesse ser modificadora das condições sociais. De um modo geral, a essas ações alternativas exige-se um caráter crítico da sociedade, revolucionário na visão de um mundo que a escola deve transmitir, tanto no que diz respeito aos conteúdos do ensino, como no que tange às formas de trabalho e de relação pedagógica entre educador e educando.

No enfoque aqui adotado, esta exigência de conteúdos e formas de trabalho que satisfaçam a um modo previamente definido como revolucionário ou contestador padece de um equívoco fundamental. De nosso ponto de vista, não se pode esperar da escola, salvo por formalismo, que se constitua em agência de contestação social. Não seria aí que se poderia concretizar o potencial de mudança da educação escolar. Ela é aspirada por parcelas significativas da população como forma de melhoria de vida, pela possibilidade que nela distinguem de maior participação na cultura ou na política, ou de melhor obtenção de emprego. A nosso ver, é neste papel que ela pode contribuir — dentro de uma dinâmica social mais ampla — para um processo de mudança estrutural. Nesse processo, a educação escolar é importante, mas não é de modo algum determinante, mesmo quando adota modos de operar formais e aparentemente contestadores.

Neste sentido, seria na sua eficiência em conseguir garantir à sua clientela conhecimentos e habilidades que permitissem sua inserção na dinâmica mais geral de mudança que a escola cumpriria a parte que lhe cabe na promoção dessa mudança. Em termos muito simples, seria ensinando, e bem, a ler, escrever, calcular, falar, pensar, conhecer o mundo físico e social, que a educação escolar poderia desempenhar, para as camadas majoritárias da população, o papel de promo-

tora não da igualdade — já que a sociedade é estruturalmente desigual —, mas de melhoria de suas condições de vida. Tais condições, aliadas a outras reivindicações populares, constituiriam, dependendo evidentemente da ação de outras instâncias políticas, o ponto de partida de uma ação transformadora face à sociedade.

À escola elementar caberia, desse modo, a função de oferecer algumas das condições básicas para o exercício da cidadania, as quais poderiam se desdobrar tanto num projeto de ascensão social individual, quanto num projeto de ação coletiva de mudança. E ela, a escola, por si só, pouco poderia fazer para influenciar decisivamente num ou noutro sentido como instância que é mais determinada que determinante.

Se tomarmos essas considerações de modo menos abstrato, confrontando-as com a realidade social e escolar hoje existente entre nós, deparamos com dois fatos importantes. O primeiro deles é o de que os benefícios da escola básica continuam sendo sonogados a parcelas significativas de crianças da zona rural e dos setores mais pobres ou menos dinâmicos da sociedade. O segundo é o de que nossa escola ainda não consegue garantir para a maioria dos que a ela têm acesso — e eles são em número cada vez maior — a aquisição daquelas habilidades e conhecimentos que seriam a base de uma cidadania capaz de permitir a participação do indivíduo na dinâmica de seu mundo social, seja em termos da cultura e da política, seja em termos do mercado de trabalho.

O mecanismo de exclusão — por falta de acesso ou por exclusão dos ingressantes — opera no sentido reprodutor das desigualdades muito mais que a inculcação ideológica que apenas uma educação escolar eficiente conseguiria realizar. É pouco plausível supor que, num sistema de ensino no qual mais de 50% das crianças que ingressam são excluídas nas séries iniciais pela via da repetência ou da evasão, existiria espaço e tempo suficientes para a inculcação ideológica. Ora, se é pela exclusão que a reprodução se efetua, pode-se supor que — nesta sociedade determinada — seria pelo aperfeiçoamento daquilo que é inerente à escola, ou seja, do ensino e da aprendizagem, que a função modificadora teria possibilidade de se efetuar.

Isso coloca diretamente a questão da eficiência da escola em realizar aquilo a que se propõe, isto é, ensinar. Mas esta consideração não deve implicar em se entender a eficiência em termos estritamente tecnicistas, tomando-a como condição suficiente para que resultados modificadores sejam produzidos pela via da escolarização. Ao contrário, implica em buscar a dimensão política que existe na forma eficiente de operar, pois o critério dessa eficiência é antes de tudo político. Dito em outras palavras, trata-se de buscar o melhor modo de ensinar às crianças das camadas majoritárias, que são exatamente aquelas sobre as quais a exclusão incide maciçamente.

É dentro desses marcos teóricos que as condições de formação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau deveriam ser analisadas. Entendida a ação docente como a efetuação mais ou menos eficiente do papel reprodutor ou do papel modificador da educação escolar, e o professor como especialista que precisa saber fazer, e bem, aquilo que é inerente à sua função de ensinar. Mas um especialista que tem um papel político na medida em

que ensina a seres humanos concretos, crianças que provêm de grupos sociais determinados, os quais diferem radicalmente entre si no que diz respeito às suas condições materiais de existência. Nesse sentido, não se trata de qualquer "saber fazer", mas de um "saber fazer" mais ou menos adequado a tipos determinados de alunos.

As análises dos fatores extra-escolares concorrentes para o fracasso escolar têm apontado três ordens de elementos que são derivados, em última instância, das condições de classe social do sujeito (3). Elementos que atingem diretamente o indivíduo em seu desenvolvimento bio-psicológico, como a carência alimentar, elementos constitutivos do ambiente social desses alunos que interferem determinando um baixo nível cultural — "a carência cultural" — e as condições de renda familiar, que só lhe permitem acesso exatamente àquelas escolas que oferecem as condições mais precárias para o trabalho pedagógico.

Dessas três condições, as duas primeiras estão fora do âmbito de ação do educador, mas a terceira se coloca dentro desse âmbito. Nada nos autoriza a negar de modo absoluto a possibilidade de mudar as condições da ação pedagógica, mesmo que as duas primeiras se mantenham desfavoráveis.

Se admitirmos tais fatores, especialmente as condições da escola, como determinantes insuperáveis do destino escolar dos alunos das camadas sócio-econômicas desfavorecidas, estaremos negando àquela escola qualquer possibilidade de mediação entre a origem da clientela e sua inserção na sociedade.

Entretanto, do ponto de vista teórico, é possível supor que a escola, enquanto instituição que se coloca a nível da superestrutura, mantém alguma autonomia, e que desse modo o problema da permanência de altos níveis de repetência e evasão merece ser investigado a partir da análise das condições especificamente escolares. Isto não significa, certamente, voltar-se para o interior da escola, ignorando suas relações com o contexto social mais amplo. Porém, torna-se necessário não perder de vista o que constitui sua ação específica — o ensinar e o aprender — buscando compreender como esses fatores internos estão concorrendo para a reprodução das desigualdades sociais, e que alternativas existem de modificá-los a partir da escola.

Uma série de estudos sobre a questão da baixa produtividade da escola, principalmente no que concerne a aprendizagem dos alunos das camadas populares, têm centrado a atenção no papel que desempenha o professor. Alguns se detiveram em analisar a influência que teriam suas expectativas e valores no processo de seleção da clientela². Partiram do pressuposto de que o professor, como representante das camadas sociais médias, transferiria para a clientela suas representações sobre o aluno capaz, inteligente, esforçado, enfim o "bom aluno". Grande parte dessas análises admite que tais expectativas concorrerem para o fracasso escolar, na medida em que o modelo de bom aluno não se adequa à criança das classes pobres. Tais estudos entretanto não se detêm nos processos através dos quais aquelas expectativas se concretizariam numa prática pedagógica.

No caso da escola brasileira, é inegável que a ampliação da rede trouxe modificações na composição da

clientela, agora proveniente também de estratos sociais inferiores. Entretanto, um primeiro fato a considerar é o de que, apesar da seletividade, não foi apenas a clientela do 1º grau que se modificou. A ampliação da rede gradativamente atingiu o nível de 2º grau e até de 3º grau e isso alterou, significativamente, a composição social da clientela dos cursos de formação de professores, no que diz respeito à sua origem social. É interessante observar o que dizem nesse sentido alguns professores primários, para explicar a queda na qualidade do ensino³:

"O aluno de ontem é o professor de hoje." (professora de 1ª série);

"É só observar que quem seria balconista, industrial, e outros, há anos atrás, hoje são educadores." (professor de 2ª série).

Estas afirmações, segundo as conclusões de Gatti, Rovai e Paro, parecem coincidir com a opinião dos próprios professores que lecionavam no Curso Normal após a reforma que os antigos cursos colegiais sofreram em 1968 no Estado de São Paulo. Afirmaram esses autores que "*Os professores foram quase unânimes ao opinarem sobre o nível cultural e intelectual dos alunos. Enquanto os alunos são vistos agora como mais extrovertidos e sociáveis, por outro lado são encarados como possuidores de baixo nível cultural e intelectual (9)*".

As explicações que estabelecem uma relação direta e imediata entre origem sócio-cultural dos professores primários e o ensino deficiente ou a queda da qualidade do ensino revelam uma posição elitista e repetem o padrão interpretativo dos que tiraram da escola qualquer possibilidade de produzir mudanças. Consideram que a origem social do professor é determinante absoluto de sua atuação precária, ou de suas expectativas inadequadas sobre o aluno, negando a influência que provavelmente possuem os cursos de formação. Afinal, é nestes que o professor recebe ou deixa de receber os conteúdos que supostamente o preparariam para o exercício profissional. Se ela está atuando precariamente é porque tais conteúdos não estão sendo satisfatórios. Se apresenta expectativas distorcidas, a formação que está recebendo deve concorrer para isso, em algum grau.

Em suma, quer se admitam diferenças ou semelhanças culturais entre professores e alunos, ou defasagem entre nível de experiência da clientela e aspirações do professor, é plausível supor que outros fatores interferiram na determinação dos altos índices de repetência. Um dos elementos fundamentais para a compreensão desse problema está portanto na análise do tipo de formação profissional que vem se oferecendo ao professor das séries iniciais do 1º grau.

Nessa linha de raciocínio, mesmo reconhecendo a importância dos aspectos ideológicos na direção que o professor imprime ao seu trabalho, parecem-nos questionáveis também as interpretações que analisam decisões acerca de objetivos, conteúdos e métodos, como revela-

² Dentre os vários estudos desse tipo, podem-se citar os trabalhos referentes aos itens 12 e 13 da bibliografia.

³ Afirmações retiradas de entrevistas com professores de escolas de periferia de São Paulo, realizadas em 1980.

doras apenas de uma ideologia de classe social. Ao contrário, essas decisões, mesmo que aparentemente sejam tomadas como opções individuais, na verdade são consequência também de um "saber fazer" ou de um "não saber fazer" que é constituído também e inicialmente durante a preparação profissional regular.

Saber o que aconteceu e o que está acontecendo com os cursos de formação de professores de 1º grau, especialmente os das séries iniciais, permitiria então entender até que ponto essa formação vem sendo organicamente articulada com as demandas reais da escolaridade básica que é hoje uma escolaridade de massa em várias regiões do país. Em suma, se essa formação está permitindo a aquisição de conhecimentos e valores adequados para um profissional que terá que enfrentar o desafio de ensinar a crianças que não apresentam as condições do aluno idealmente concebido como o melhor preparado para ser bem sucedido na escola, e quais transformações ela sofreu na medida em que esse tipo de aluno deixa de ser exceção para constituir a maioria das crianças matriculadas na escola pública.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS PRELIMINARES

A análise da legislação federal que em 1939 cria o curso de pedagogia e em 1946 regulamenta a organização e funcionamento dos cursos normais torna-se objeto de interesse, uma vez que incorpora o ideário escolanovista, orientador de sucessivas reformas de ensino primário e médio. Embora reconhecendo a importância desses períodos na determinação dos rumos dos cursos de formação de professores, faz-se necessário um trabalho histórico que permita caracterizá-los a partir do momento em que ocorre a massificação do atendimento na escola primária, a partir da década de 50.

A expansão da rede de ensino elementar, atualmente o 1º grau, se articula com um quadro político de desenvolvimento econômico e mobilização social: o período nacional-desenvolvimentista. Crescem as demandas populares por maiores oportunidades educacionais. No processo de redemocratização que se observa no país é possível estabelecer uma relação entre crescimento demográfico, índice de urbanização e taxa de escolaridade. Entre 1940 e 1970, verifica-se um aumento populacional considerável nas regiões mais desenvolvidas industrialmente, onde é mais intensa a urbanização. A concentração da população na zona urbana traz como consequência, entre outras coisas, a busca de mais escolarização.

O curso de pedagogia nasce sob a influência das concepções que dominam o cenário educacional brasileiro na década de 30 e é por isso que sua estruturação é marcada tanto por concepções elitistas, como também pelas idéias pedagógicas que se estruturam no movimento escolanovista. Em 1939, como parte da reforma do ensino superior, organiza-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto 1.190, de 4/4/39. Por esse decreto, estabelece-se também o currículo pleno do curso de pedagogia e institui-se o "esquema 3 + 1" para a licenciatura, entre as quais se incluía a própria pedagogia.

Pelo "esquema 3 + 1", o diploma de bacharel podia ser obtido em 3 anos e, através do curso de didá-

tica, com mais um ano, obtinha-se o de licenciatura. O bacharelado objetivava formar o "técnico em educação" (cujas funções não estavam definidas e cuja absorção no ensino não era prevista legalmente), enquanto a licenciatura destinava-se à docência do curso normal.

A estrutura do curso expressava um generalismo que era característico da imprecisão a respeito do significado real do curso de pedagogia. Embora o currículo apresentasse disciplinas de fundamentos da educação, tais disciplinas não se voltavam para a apreensão do processo educacional como um todo, preocupadas que estavam, cada uma, com sua área de conhecimentos específicos. Por outro lado, a didática não dava conta da formação do licenciado, já que, também ela, tinha um caráter academicista, não colocando o futuro docente frente às necessidades concretas da estrutura educacional em que ele iria atuar. Por outro lado, faltavam disciplinas que ensinassem como fazer aquilo que era discutido a nível teórico, seja para exercer a função de técnico em educação, seja para exercer a docência dos cursos normais.

Assim, a falta de uma fundamentação sólida que permitisse a reflexão sobre o verdadeiro significado da Educação e do próprio curso de pedagogia e a falta de uma instrumentação técnico-pedagógica que permitisse enfrentar e/ou conquistar um mercado de trabalho acabam por gerar uma crescente insatisfação dos alunos com o curso de pedagogia que desemboca na necessidade de se encontrar uma "especialidade" que justificasse o nome de especialista ou técnico em educação.

A primeira iniciativa a nível do governo federal para estabelecer diretrizes gerais de organização dos cursos normais ocorre através da Lei Orgânica do Ensino Normal, regulamentada no Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Estabeleceu-se a estruturação do curso em dois níveis:

- a) curso normal de 1º ciclo, para formação de regentes do ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionaria nas escolas normais regionais;
- b) curso normal de 2º ciclo para formação do professor primário, com duração de 3 anos, que funcionaria em estabelecimentos chamados escolas normais.

Quanto à organização curricular, o curso normal de 2º grau oferecia maior número de disciplinas voltadas para a educação, enquanto nos cursos de 1º grau predominavam as matérias de formação geral.

Foram criados, também, os institutos de educação, que além dos cursos citados teriam a função de preparar especialistas para educação primária e pré-primária e pessoal técnico para as funções de administração, orientação e inspeção do então ensino primário.

A regulamentação dos cursos normais, em 1946, surge num contexto sócio-político no qual predominam preocupações liberais e democratizantes. A constituição de 1946 pode ser tomada como exemplo da afirmação desses ideais traduzidos pela "garantia de educação a todos sob responsabilidade dos poderes públicos, inspirado nos princípios de liberdade e solidariedade humana" (art. 166, 167, 168).

No que se refere ao ensino primário, mercado de trabalho dos normalistas, a expressão desses princípios liberais a nível da legislação que nessa época estabelece diretrizes para esse ensino se manifesta pela incorporação do ideário escolanovista. Sob o pressuposto de que as condições de igualdade estão dadas pelo sistema social mais amplo, é possível compreender que se coloque em primeiro plano, como declaração de princípios, ênfase no desenvolvimento das tendências e aptidões dos alunos, do espírito de cooperação e solidariedade social.

Um aspecto interessante a reter, considerando os objetivos do presente trabalho, é o da articulação entre o curso normal e o superior, circunscrito ao ingresso em certos cursos das Faculdades de Filosofia. Assim, é possível admitir que do ponto de vista do legislador haveria um caminho "natural" oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes.

Em 1948, com o projeto Clemente Mariani para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desenvolve-se toda uma disputa entre progressistas e conservadores a respeito dos problemas educacionais, principalmente os referentes à obrigatoriedade, gratuidade e descentralização do ensino. Aprovada em 1961 sob o nº 4.024/61, embora apresente um liberalismo superficial, ela é na verdade uma vitória dos conservadores.

Considerando o ensino básico, cabe salientar que a Lei 4.024/61 foi um retrocesso em relação à legislação anterior, uma vez que há uma tentativa de contenção do ensino primário, na medida que a lei isentou o poder público de suas responsabilidades frente às crianças das classes populares. Isso fica claro quando se confronta o artigo 27 com o artigo 30. Enquanto que o primeiro propõe a obrigatoriedade do ensino primário, o segundo praticamente a anula ao propor os seguintes dispositivos que isentam a obrigatoriedade:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrículas encerradas;
- d) doenças ou anomalias.

Com relação aos objetivos e organização dos cursos normais, a lei mantém as mesmas disposições estabelecidas anteriormente. Admite-se a formação de professores para o ensino normal nos institutos de educação, nos moldes estabelecidos para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia.

Através do Parecer 251/62 do C.F.E., de autoria de Valmir Chagas (que surgiu da homologação da Lei nº 4.024/61), é fixado o currículo mínimo de pedagogia, compreendendo 5 disciplinas e mais duas a serem escolhidas dentro de um elenco apresentado pela instituição. A esta lista das disciplinas obrigatórias deveriam ser acrescentadas Didática e Prática de Ensino para os alunos interessados na licenciatura.

Verifica-se que o esquema de bacharelado e licenciatura foi mantido com as mesmas destinações profissionais: — o técnico de educação, que continuou sem definição de funções, e o professor do curso normal. A prioridade continua a ser dada ao bacharelado e a dicotomia conteúdo/método não é superada, uma vez que per-

manece o mesmo enfoque das disciplinas relativas aos fundamentos da educação. Mais ainda: a Prática de Ensino, que aparece sob a forma de estágio supervisionado, carece de uma maior seriedade, não constituindo, como deveria, o momento de ligação da teoria com a prática. Em suma, a inovação da lei para os três ramos de ensino foi no sentido de não ter prescrito um currículo fixo e de abrir a possibilidade de um certo grau de descentralização.

A partir de 1964, cresce a insatisfação das classes médias que buscam o sucesso social e profissional pelo diploma, o que explica a crescente procura de oportunidades nos graus médio e superior de educação. A necessidade de manter, de um lado, o "apoio político das camadas médias, que ficaria abalado caso seu intento de ingresso nas escolas superiores se visse frustrado" (5), e de outro a necessidade de mão-de-obra especializada e semi-especializada que atendesse o projeto econômico do Estado, que passou a dominar todos os demais projetos, constitui o quadro que propicia o aparecimento da Lei 5.540/68, e, posteriormente, da 5.692/71 que refletem não só o tecnicismo de um período de desenvolvimento autoritariamente orientado, mas também uma intenção não manifesta de conter o crescimento da demanda do curso superior.

No Estado de São Paulo, a partir de 1968, a Secretaria de Educação propõe alterações fundamentais a nível de ensino primário, secundário e normal, revelando um compromisso com a democratização do ensino, ao menos do ponto de vista da expansão quantitativa das oportunidades de acesso. Os egressos do curso primário passam a ser quase integralmente absorvidos pelo ginásio, depois da unificação e simplificação dos exames de admissão, o que elevou a taxa de aprovação para cerca de 90% (Decreto-lei nº 52.353, de 6/1/70). Posteriormente, o próprio exame de admissão é abolido, levando à existência, no Estado, da escola de 8 anos, antes mesmo de sua criação a nível nacional.

O ensino normal foi regulamentado através do Decreto-lei 50.133, de 20/08/68, observando as seguintes determinações: unificação dos dois primeiros anos básicos, organização da 3ª série por áreas de estudo e 4ª série voltada para as disciplinas profissionalizantes da educação.

Propunha-se o funcionamento dessa última série em horário integral, com estágios de observação e prática em escolas primárias. O reconhecimento do certificado de conclusão do curso normal dependeria "da apresentação do comprovante de estágio supervisionado obrigatório" (artigo 14).

A reforma do curso normal, em São Paulo, baseou-se num diagnóstico que apontava como problemas a superar: a expansão desordenada dos cursos de formação de professores primários e, conseqüentemente, a saturação do mercado de trabalho; a precocidade da opção pelo normal por parte da adolescente recém-saída do ginásio e sua imaturidade intelectual para o estudo de ciências humanas e pedagógicas. A afirmação abaixo indica que as mudanças introduzidas no curso normal se faziam com base nas características que assumiria o curso primário.

"Uma profunda reforma do ensino normal exige,

preliminarmente, a reformulação do próprio ensino primário porque a concepção que se tenha deste é que fornecerá os critérios para organização daquele. Não é possível formar adequadamente o professor primário sem uma visão clara do papel que deve representar como educador nas atuais condições da escola primária". (2)

Como se constata, a articulação entre a formação de professores e a sua atuação frente à clientela da escola primária está presente nas preocupações do administrador, valendo a pena lembrar que essa escola primária já constituía nesse momento uma escola de maioria no Estado de São Paulo.

Portanto, é admissível supor que os fundamentos filosóficos e técnico-pedagógicos das propostas dos cursos normais e de pedagogia possam, ao menos no âmbito deste Estado, revelar como se vem tentando equacionar o problema do atendimento à nova clientela oriunda das camadas populares.

Neste sentido, os aspectos de ordem técnica concernentes a currículos, métodos e conteúdos não podem ser tomados como fechados em si mesmos. As questões aparentemente pedagógicas encerram decisões políticas que é preciso explicitar. Torna-se, então, necessário estabelecer as relações entre as propostas para a formação do professor e o projeto político mais amplo da sociedade. Ou seja, averiguar como as condições sócio-histórico-econômicas se colocam face à questão educacional. Este seria o objetivo fundamental de uma investigação de cunho histórico, acerca da formação do professor.

Embora a nível do discurso oficial se constata a ênfase na "sólida formação geral" (2) que impediria "a assimilação passiva de um receituário resistente à renovação e à crítica", pesquisas realizadas pós-68 ressaltam a ineficiência dessa formação. Estudo já referido sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau cuja finalidade era "detectar o seu padrão de funcionamento e como os docentes desse curso avaliam sua adequação à formação, às reformas e à clientela" concluiu que o curso apresentava sérias deficiências que provavelmente acarretavam formação inadequada para o professor. Ao mesmo tempo, aponta a nova clientela do normal como possuidora de baixo nível cultural e intelectual (9)

A pesquisa que se propôs a avaliar as habilidades dos concluintes do curso normal para o exercício do magistério indica que esses concluintes não dominam conhecimentos básicos profissionais de sua área, apesar das intenções de aperfeiçoamento apregoadas nos textos da legislação federal e estadual. (7)

Da mesma forma, um estudo sobre os cursos de pedagogia cujos objetivos eram verificar o que esses cursos oferecem e como são avaliados pelos alunos, constatou que estes estão insatisfeitos, mas pouco "capacitados a posicionar-se frente aos problemas que vislumbram e/ou a oferecer sugestões pertinentes e concretas para solucioná-los". (6) Ainda que a pesquisa tenha se limitado a uma pequena amostra — apenas quatro cursos de pedagogia particulares — parece-nos extremamente sério o fato de 12,4% dos alunos terem sugerido a exclusão do estágio.

É importante ressaltar que esses estudos não se propuseram a analisar a formação do professor primário

voltada para a aprendizagem das crianças das camadas populares. Indiscutivelmente, a nova clientela que a partir da década de 50 procura a escola primária apresenta uma série de características que exigiriam mudanças na condução do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o que as pesquisas apontam é a insuficiência de preparo técnico para orientar a aprendizagem de qualquer aluno, mesmo daqueles tidos como "aptos".

Em relação aos cursos de pedagogia, é importante considerar que "a inspiração liberalista que caracteriza a Lei 4.024/61" cedeu lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5.540/68, tendência essa que, como já dissemos, começa a se impor desde a década de 50.⁴ Parece-nos que a característica marcante do Parecer 251/62 é o fato dele trazer em seu bojo os germes da atual estrutura do curso de pedagogia, regulamentada pelo Parecer 252/69. Por esse último, fica abolida a distinção entre o bacharelado e a licenciatura e regulamentam-se as seguintes habilitações: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas do Curso Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão e Inspeção. O currículo passa a ser dividido em duas partes: a parte comum a todas as habilitações (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática) e a parte diversificada (para cada habilitação foi fixada a obrigatoriedade de um número determinado de disciplinas).

Quanto à habilitação de magistério, o Parecer 252/69 atribuiu-lhe a função de preparar, ainda que como um "sub-produto", o professor primário, sob o argumento de que, tanto do ponto de vista legal como do técnico, o professor do futuro professor primário pode também ser professor primário — desde que em sua formação estejam incluídas as disciplinas de metodologia do 1º grau e prática de ensino (estágio). A argumentação dada pelo relator do Parecer é a de que "quem pode o mais pode o menos", isto é, quem prepara o professor primário tem condições de ser também um professor primário.

Tais modificações introduzidas pelo Parecer 252/69 não chegaram a resolver os problemas já apontados, pelo contrário, acabaram gerando outros. O curso apresenta-se dividido em dois blocos: de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e de outro as disciplinas específicas das habilitações. De um lado, a tendência generalista, ou seja, as disciplinas básicas preocupadas cada uma com sua área específica de conhecimento. Essas áreas são vistas não como meio mas como fim em si mesmas e apresentadas separadamente sem a devida coordenação, de forma que as atividades de cada uma delas se orientassem para um objetivo comum, que seria o de instrumentar o aluno para uma reflexão sobre a escola brasileira na sua concreticidade. De outro lado, uma tendência tecnicista, que fragmenta o processo ensino-aprendizagem, deixando obscurecido o significado das especializações enquanto simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa.

⁴ Ver item 17 (p. 148) da bibliografia citada.

Tal situação evidencia o fato do Parecer 252/69 não considerar a necessidade de recuperação da unidade entre a teoria e a prática educativa, de tal modo que a teoria seja o pensar crítico sobre a prática. Isso talvez fosse possível se, como propõe Saviani, se alterasse o "slogan" proposto pelo autor de Parecer 252/69. "Em lugar de formar o especialista no professor diríamos que se trata de formar, seja o especialista seja o professor, no educador." (17)

Por outro lado, o principal destino profissional dos formandos em pedagogia — a docência do ensino normal — esvaziou-se pela desativação deste último. Já em 1962, quando da elaboração do Parecer 251, seu relator renunciava essa desativação, sugerindo que a perspectiva era a de que o curso de pedagogia poderia assumir as tarefas antes próprias do curso normal. Em 1969, o mesmo relator volta à carga no Parecer 252, declarando que seus prognósticos estavam se tornando realidade, e sugerindo a possibilidade de formação alternativa dos pedagogos para a docência do 1º grau.

Observações assistemáticas sugerem, entretanto, que as escolas que têm oferecido essa habilitação, quando o fazem, a encaram realmente como um sub-produto (no seu sentido mais negativo) ou concessão, não conseguindo substituir o preparo antes oferecido pelos cursos normais, tendo em vista, principalmente, a nova realidade do ensino de 1º grau.

Um exemplo sugestivo é o que se refere à formação para alfabetização. Como já se observou, o maior ponto de "estrangulamento" do 1º grau ocorre na 1ª série, onde se dá o processo de alfabetização. Ora, este é algo complexo e difícil que demanda, além de uma fundamentação teórica sólida, o domínio do processo e da técnica de alfabetização.

Seria possível formar alfabetizadores (críticos ou não críticos) dentro dessa estrutura? As disciplinas dos fundamentos de educação deixaram de ser desenvolvidas como fim em si mesmas, voltadas agora para a escola como algo concreto? Um ano para a Metodologia de Ensino de *todo o ensino de 1º grau* daria conta da complexidade das séries iniciais onde a alfabetização é o ponto crítico? A Prática de Ensino tem assumido o papel que lhe caberia, qual seja o de permitir o contato do aluno com a realidade, e da unidade da teoria e prática?

Parece-nos que os cursos de pedagogia não têm conseguido criar e difundir um saber crítico que forme educadores para atuarem quer como professores do curso normal, quer como professores das séries iniciais do 1º grau, ou ainda como especialistas.

A questão que se coloca é a de saber se a reforma universitária através da Lei 5.540, que alcançou o curso de pedagogia, visou de fato a preparação do professor, seja para formar adequadamente os docentes do "antigo curso normal", seja para formar professores das séries iniciais da escolarização, ou se na verdade foi um mecanismo para desativar os cursos normais e deslocar os candidatos à Universidade para os cursos de pedagogia que estavam esvaziados.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Com base nessas indagações e na permanência de altos índices de repetência e evasão nas primeiras séries do 1º grau, é possível levantar algumas hipóteses para explicar as tendências atuais dos cursos de formação de professores primários.

— As reformas do ensino normal e de pedagogia do período pós-50 concorreram para a sua descaracterização, enquanto instância adequada para a formação do professor primário, ao provocar a redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específicas para o ensino de 1º grau, o aligeiramento e a deterioração dos conteúdos. Por outro lado, é possível supor diferenças nos padrões de qualidade desses grupos, considerando as características da clientela, das entidades mantenedoras, horário de funcionamento, localização (capital/interior), que mereceriam ser investigadas se quisermos refletir sobre as mudanças a que esses cursos deveriam ser submetidos.

— As novas propostas para a formação do magistério primário mantêm fora do âmbito de preocupações do futuro professor os problemas de aprendizagem das crianças das camadas populares. Não se observaram alterações que propiciassem os fundamentos necessários e adequados para a solução das dificuldades específicas apresentadas pela nova clientela como, por exemplo, aquelas que prejudicam o processo de alfabetização.

— As inovações curriculares, inspiradas no idealismo escolanovista propõem a formação do professor centrada nas áreas de Biologia e Psicologia. A divulgação de conhecimentos superficiais e inadequados nessas áreas teria concorrido para que se tomassem as dificuldades de aprendizagem da clientela do curso primário por problemas de deficiência mental e desajuste emocional. Ou seja, a ênfase nos aspectos biológicos e psicológicos concorre para uma apreensão dos problemas de aprendizagem em termos individuais, reforçando a imagem do aluno pobre como "anormal".

— A formação do professor primário a nível superior como um subproduto do curso de pedagogia permite-nos indagar até que ponto a desativação dos cursos normais reveste-se de caráter prematuro na medida que:

- 1º) não há obrigatoriedade da habilitação de magistério nos cursos de pedagogia;
- 2º) os conhecimentos teóricos não parecem apresentar relações com a escola primária, relegando para segundo plano as experiências de caráter prático e, sem relacionamento intrínseco com as atividades da escola primária, desvincula-se o curso de formação de professores de nossa realidade escolar; nesses currículos a nível de 3º grau, o específico das séries iniciais da escolarização primária também se dilui em duas formas: nas matérias de fundamentação teórica da educação, que são muito amplas e abstratas, e na relativa desvalorização das disciplinas de instrumentação técnica;
- 3º) não é exigido dos professores universitários das disciplinas que compõem a habilitação ma-

- gistério de 1º grau qualquer experiência no magistério primário;
- 4º) os alunos dos cursos de pedagogia, em sua maioria, ou já são professores primários ou não demonstram interesse em lecionar nas primeiras séries; percebem a formação de nível superior como possibilidade de ascensão social e o magistério primário como profissão de *status* social inferior;
- 5º) os estágios cumprem uma função burocrática, tanto nos cursos normais como nos de pedagogia e se reduzem a algumas observações de aulas isoladas.

Diante de tantas hipóteses e indagações, faz-se premente a realização de estudos que permitam inventariar as reais condições sob as quais estão sendo formados os futuros professores das crianças da maioria de nossa população.

Compreender como essas condições se articulam — por adequação ou, mais provavelmente, por oposição — com as necessidades de aprendizagem dessas crianças; entender os determinantes sociais e educacionais dessas condições de formação dos professores; estas seriam as finalidades de investigações nesta área. Por aí certamente se pode começar a puxar um dos muitos fios da complexa teia de problemas que constitui o atual cenário educacional — ponta de um fio extremamente importante, porque relativo àquele que faz, concretamente, a escola nossa de cada dia.

BIBLIOGRAFIA

1. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *A formação do Educador*. São Paulo, 1981.
2. AZANHA, José Mario Pires. Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. In: A POLÍTICA de educação do Estado de São Paulo (uma notícia). São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, s.d.
3. BEISIEGEL, Celso de R. *Educação e sociedade no Brasil após 1930*. s.n.t. mimeo.
4. CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério; novo sistema*. São Paulo, Atlas, 1976.
5. CUNHA, Luiz A. A expansão do ensino superior; causas e conseqüências. *Debate e Crítica*, São Paulo (5): 27-58, mar. 1975.
6. FRANCO, Maria Laura P.B. & BALLETTA, Andriara A.A. de O. Cursos de Pedagogia: o que oferecem e como são avaliados pelos alunos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (30): 65-78, set. 1979.
7. GATTI, Bernardete A. & BERNARDES, Nara M.G. Concluintes do curso de formação de professores a nível de 2º grau; avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (20): 39-110, mar. 1977.
8. _____, coord. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981. 5v. mimeo. Relatório técnico das mencionadas pesquisas.
9. _____ et alii. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau; antigos cursos normais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (20): 15-37, mar. 1977.
10. MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1982.
11. _____ . *A supervisão educacional como função; aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar*. São Paulo, CEDES/Cortez, 1982. (Cadernos do CEDES, 6)
12. RIST, Ray C. Student social class and teacher expectations; the selffulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 40 (3): 411-51, Aug. 1970.
13. ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. Expectativas de professores em relação a alunos pobres. In: GARRET, org. *A ciência social no mundo de hoje*. São Paulo, Perspectiva, 1973.
14. SÃO PAULO (estado). Secretaria de Educação. *Documentos básicos para a implantação do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1975.
15. _____ . *Legislação do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, CENP, 1976. 8v.
16. _____ . *Plano estadual de educação*. São Paulo, 1970/1971.
17. SAVIANI, Dermeval. *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.