

Paulo Sgarbi

Professor da Faculdade de Educação/Uerj.

1. Introdução

O título deste texto é, para mim, uma figura de linguagem chamada redundância, isto porque a licenciatura é o espaço/tempo em que pessoas se preparam para o exercício do magistério, atividade que não consigo separar do exercício da reflexão. No entanto, ao cristalizar a idéia do título como viés da escritura, uma segunda figura de linguagem se me apareceu, de início – talvez por resistência minha inconsciente – tímida, mas crescendo e rondando meus pensamentos, interferindo nas idéias que, internamente, procurava organizar. A figura? eufemismo (lembra aquela piada: “mamãe subiu no telhado”?)¹.

Na comparação dessas duas figuras, uma terceira surgiu: contradição, fato que me levou a mais um título para o texto: Licenciatura: uma contradição. Este, por sua vez, me remeteu a uma reflexão sobre o centro desta contradição, o que me levou a mais duas possibilidades significativas: Licenciatura: o jogo acadêmico das teorias e Licenciatura: o jogo teórico das academias. Este aparente apenas jogo de palavras tornou-se o eixo das idéias antes alinhavadas pela reflexão.

Vale dizer que a contradição pode ser um caminho interessante para a discussão de questões relevantes, analisá-la, perceber como se constrói no individual e no coletivo é uma tarefa intelectualmente bem comportada, permitida pela academia, principalmente se o tema da contradição está fora dela. É um pouco diferente se a

contradição revela a própria academia; neste caso, vence a postura do “politicamente correto”, na grande maioria das vezes.

Em pesquisa recentemente fechada, o Núcleo de Desenvolvimento Organizacional (NDO) da Faculdade de Educação da Uerj coletou opiniões dos segmentos universitários envolvidos com a licenciatura, e constatou que algumas questões colocadas em relação a este curso foram muito marcadas.

Foi o “tecido” de todo esse material, constituindo uma polifonia de vozes, que produziu o “texto” que analisamos e que deu origem ao presente documento. Esse “tecido” não é, no entanto, uma colcha de retalhos toscamente alinhavada. Essas vozes se repetiram, se confirmaram, falaram em uníssono... (OLIVEIRA & GOULART:1997, p.6).

E o que dizem essas vozes? Dentre outras inúmeras coisas, que a licenciatura deve sofrer um processo de transformações profundas na direção de formar educadores mais reflexivos e críticos. Formando um acorde com essa nota da voz do professor, a nota dos alunos colocou que as disciplinas são pouco atualizadas, não representando assim a nossa realidade ... já que ... são isoladas, sem nenhuma ligação entre elas (OLIVEIRA & GOULART:1997, p.7).

Essas falas são, no mínimo, merecedoras de uma reflexão séria sobre o processo de formação de educadores, e muitos são os filões dessa jazida chamada licenciatura. Dos veios que me visitam os pensamentos e minhas conversas com muita frequência está uma contradição muito apontada:

2. Licenciatura: o jogo acadêmico das teorias

Outro dia fiz uma pergunta aos meus alunos de Metodologia do Ensino: – Vocês conhecem alguma teoria que dê conta da formação do caráter de um professor? – Não. Resposta unânime e, segundo eles mesmos, óbvia. Ao mesmo tempo que também é verdade que muitos estudos foram feitos que explicam o processo de

formação do caráter, da personalidade, da aquisição de valores, é fato que nenhuma dessas teorias é capaz de instrumentalizar um curso de formação de professores para mudar o eventual mau caráter de uma pessoa que, independente do seu caráter ou de quem quer que seja, vai tornar-se professor.

Não se veja nesta reflexão inicial nenhuma negação taxativa das informações e até dos conhecimentos que as teorias veiculam. Ao contrário, é de bom tom que os licenciandos tenham o maior número possível de informações teóricas. Mas a universidade não pode parar na simples transmissão de informações, por mais importantes que sejam. Ela tem o dever de projetar uma análise crítica sobre essas informações, e mais do que isso, de questionar o que fazer com os conhecimentos teóricos que passa aos alunos. Só que, para isso, a universidade tem de ser reflexiva e crítica – os professores têm de ser reflexivos e críticos.

As teorias, como as metodologias por vezes delas advindas, viram moda e, como tal, habitam o fazer pedagógico de toda uma geração de escolas sem que uma postura efetivamente crítica as sustente.

A veneração totêmica do método... Endeusamento cego da técnica... Será que a educação brasileira vai melhorar a partir da metodologia de ensino? Será que a educação integral de um aluno pode ser incrementada a partir da seleção desta ou daquela metodologia de ensino? Será o método de ensino um outro produto descartável da sociedade de consumo? Será que a adoção de uma determinada metodologia não implica conhecimento de psicologia e filosofia da educação? Será que o método deixou de ser um meio para se tornar um fim em si mesmo? Pobres alunos: está instalada a barafunda metodológica (SILVA:1990, p.14).

Um exercício interessante é reescrever este trecho substituindo as palavras método, metodologia de ensino e técnica por teoria e percebermos se um novo sentido se constrói. Vamos à paráfrase: A veneração totêmica da teoria... Endeusamento cego da teoria... Será que a educação brasileira vai melhorar a partir da teoria? Será que a

educação integral de um aluno pode ser incrementada a partir da seleção desta ou daquela teoria? Será a teoria um outro produto descartável da sociedade de consumo? Será que a adoção de uma determinada teoria não implica conhecimento de psicologia e filosofia da educação?* Será que a teoria deixou de ser um meio para se tornar um fim em si mesma?*** Pobres alunos: está instalada a barafunda teórica.²

Aparentemente, apenas um jogo de palavras, mas que se reveste de significados bastante significativos ao olharmos a prática que a própria universidade apresenta para o processo ensino/aprendizagem.

3. Licenciatura: o jogo teórico da academia

A licenciatura, nos parece, está neste dilema, pois vemos tanto professores quanto alunos mergulhados num mar de teorias com apenas pequenas marolas de reflexão. E este fato, que não é geral (depende muito do professor), como mostra a fala dos alunos na pesquisa do NDO, é muito amplo, característico até. Mais do que uma simples falha na formação intelectual do educador, representa um trabalho pouco consistente para o fortalecimento de postura política em relação ao exercício do magistério.

Ao mesmo tempo, os estudos sobre a licenciatura, pelo menos os que temos visto na Uerj, mostram falas de professores, alunos e dirigentes institucionais que apontam para uma razoável consciência destas falhas que, com certeza, são muito antigas – tanto as falhas como as falas. Mas, se conscientizadas pelos sujeitos do processo, por que antigas? por que persistem? o que não mudou e deveria ter mudado? Weber, ao analisar ciência e política como vocação, assinala:

O progresso científico é um fragmento, o mais importante indubitavelmente, do processo de intelectualização a que estamos submetidos desde milênios e relativamente ao qual algumas pessoas adotam, em nossos dias, posição estranhamente negativa.

Tentemos, de início, perceber claramente o que significa, na prática, essa racionalização intelectualista que devemos à ciência e à técnica científica. Significará, por acaso, que todos os que estão reunidos nesta sala possuem, a respeito das respectivas condições de vida, conhecimento de nível superior ao que um hindu ou um hotentote poderiam alcançar acerca de suas próprias condições de vida? É pouco provável. Aquele, dentro de nós, que entra num trem e não tem noção alguma do mecanismo que permite ao veículo pôr-se em marcha – exceto se for um físico de profissão. Aliás, não temos necessidade de conhecer aquele mecanismo. Basta-nos poder “contar” com o trem e orientar, conseqüentemente, nosso comportamento; mas não sabemos como se constrói aquela máquina que tem condições de deslizar (WEBER:1993, p.30).

Será, no entanto, que a metáfora do trem utilizada por Weber se reveste de validade se o material teórico/prático a que estamos ligados é o mesmo, a saber, a educação? Seria válido dizer que um professor de disciplinas específicas não precisa ter conhecimentos sobre o funcionamento da educação como processo ensino/aprendizagem? É bastante provável que não, na medida em que, no caso específico da educação, pela máxima formação/informação, “fundo e forma” não se dissociam mesmo.

Na continuação do seu texto, Weber cria uma outra metáfora, a do selvagem, como aquele que não está “impregnado” do conhecimento científico ou acadêmico.

O selvagem, ao contrário, conhece, de maneira incomparavelmente melhor, os instrumentos de que se utiliza. Eu seria capaz de garantir que todos ou quase todos os meus colegas economistas, acaso presentes nesta sala, dariam respostas diferentes à pergunta: como explicar que, utilizando a mesma soma de dinheiro, ora se possa adquirir grande soma de coisas e ora uma quantidade mínima? O selvagem, contudo, sabe perfeitamente como agir para obter o alimento cotidiano e conhece os meios capazes de favorecê-lo em seu propósito. A intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem, portanto, a um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos (WEBER:1993, p.30).

Essa reflexão de Weber se apresenta como bastante significativa nessa leitura da licenciatura, onde o “processo de intelectualização” não provocou, na atuação dos envolvidos no processo, um equilíbrio entre o saber teórico e o saber prático, principalmente por se tratar de um curso voltado para a formação de educadores que, além do saber específico de suas especialidades, têm uma função das mais significativa na solidificação de um pensamento educacional que se pautem em valores que visem à sociedade como um todo.

4. Licenciatura: uma leitura das contradições

O trecho que se segue é um exercício de memória para transcrever, o mais fielmente quanto possível, a fala de um aluno em um debate sobre o seu curso de licenciatura a partir da relação teoria/prática: Tenho aprendido muitas coisas boas na licenciatura, tanto em psicologia quanto em sociologia ou filosofia da educação. Meus professores têm-me passado muitas informações ricas e bonitas, inclusive algumas que apontam para uma prática pedagógica voltada para o diálogo, para a troca de idéias, para a construção do conhecimento, para o respeito às individualidades dos alunos... No entanto, alguns desses mesmos professores não praticam na turma as idéias que pregam. Nos dizem que não devemos ser tradicionais, nos provam, com teorias, que essa postura é mais eficiente, e praticam exatamente o contrário: não discutem com a turma os critérios de avaliação, dão aula de cuspe e giz, são rígidos quanto à frequência e desrespeitam, a todo momento, a individualidade de seus alunos. Não dá pra entender!

Essa fala aponta uma contradição básica do processo ensino/aprendizagem e, embora, certamente, não seja uma exclusividade da licenciatura, tem-se apresentado como uma de suas características. Uma outra piada (que também não vou contar) acaba com um padre falando em seu sermão: – Façam o que eu digo mas não façam o

que eu faço. Como as teorias que estudam o processo de aprendizagem, das mais antigas às mais atuais, são quase unânimes em afirmar que o exemplo é uma das formas mais ricas de aquisição de conhecimentos e valores, pode-se, com alguma preocupação, constatar que a incoerência entre o que se diz e o que se pratica tem inculcado conhecimentos e valores em nossos alunos, futuros professores, muito questionáveis.

Os bons livros de didática parecem dizer que qualquer método de ensino é eficaz desde que seja coerentemente utilizado pelo professor. Em outras palavras, não é o método em si que comprova sua eficácia; é o uso – planejado e coerente – do método que aponta o seu valor em termos de resultados obtidos (SILVA:1990, p.15).

Pela lógica: se um professor diz ao seus alunos que determinado procedimento é melhor que um outro e que eles, por isso, devem adotar o procedimento melhor quando forem ensinar, e esse mesmo professor adota outro procedimento que, por comparação, não é tão bom quanto aquele que ele definiu como melhor, alguma coisa está errada: ou o tal procedimento não é tão bom assim (mentira) ou ele disse mas não acredita no que disse e, por isso, pratica algo diferente do que disse (mentira) ou ele deveria ter uma outra profissão.

Fica bastante claro que esse tipo de situação, somado ao fato de que o professor pode aprovar ou reprovar um aluno a partir de critérios pessoais e não necessariamente discutidos com os próprios alunos, instaura uma relação de poder no processo ensino/aprendizagem que, esvaziado de atitudes reflexivas sobre este mesmo processo, pode gerar distorções muito fundas na formação do educador. O que esperar da prática deles quando professores? se os exemplos que eles experimentam são contraditórios. Será que a esperança reside apenas na frase de Lauro de Oliveira Lima quando diz que “existem bons alunos apesar dos professores”?

5. Re-introdução

A questão sobre a formação do professor está posta, aliás há muito, e me parece ingênuo pensar que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenta, com o aumento de carga horária destinada à prática e a diminuição da carga teórica, possa dar conta de resolver esta situação. As leis, aliás, têm trazido posturas como “formação integral do indivíduo”, “formação da cidadania”, “pensamento reflexivo”, entre tantos outros conceitos muito bonitos. No entanto, a prática tem acontecido indiferente ao que preconiza a lei, pois ela, a lei ou o seu espírito, não está dentro das pessoas, já que a prática das mesmas pessoas que formulam as leis está muito perto do façam o que eu digo mas não façam o que eu faço.

A questão está novamente colocada, com propostas que mexem com a estrutura dos cursos de formação de professores da Uerj, mas com uma discussão sobre os princípios que devem sustentar a prática democrática do magistério muito frágil, até pela aceleração com que essas mudanças, que atendem a objetivos nitidamente políticos, estão sendo propostas. Será que essas mudanças dão conta das lacunas que as leituras sobre a licenciatura têm mostrado? Teremos reflexão como um eixo indispensável à formação de um educador comprometido com as necessidades reais da sociedade? Teremos a coerência entre a teoria e a prática dos agentes do processo de formação de professores?

Essas duas questões nos parecem fundamentais e justificam a re-introdução como título que substitui conclusão. Concluir, principalmente neste caso, é cristalizar conceitos dinâmicos e que se formam por somatório de dimensões individuais, é colocar num recipiente pequeno a grande diversidade de possibilidades que caracteriza o processo educacional. É tirar a dimensão político-pedagógica que um projeto de licenciatura deve ser e, dando-lhe uma aparência “academicamente correta”, é minimizar os aspectos políticos e filosóficos essenciais.

6. Referências bibliográficas

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de et al. *“licenciatura: e agora José?”* Publicação do Núcleo de Desenvolvimento Organizacional da Faculdade de Educação da Uerj, 1997.

SILVA, E. T. da. *Os des(caminhos) da escola*. São Paulo, Cortez, 1990.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo, Cultrix, 1993.