

O LUNAR DE SEPÉ

Educação e paixão, dois termos que não apenas rimam, mas que mantêm entre si uma estreita relação. De fato, a educação pode ser considerada o mais apaixonante de todos os ofícios, já que sua razão de ser é a instituição da humanidade no homem. Mas paixão também significa padecimento. Este livro trata desse duplo sentido da palavra *paixão*. Aborda o sofrimento dos educadores explicitando as contradições expressas nas vicissitudes, dilemas e nos paradoxos enfrentados por eles no empenho em assegurar à população o direito à educação, abrindo, ao mesmo tempo, perspectivas para a realização de um trabalho gratificante, resultado de uma dedicação apaixonada a uma causa tão valiosa como é o caso da educação. É, pois, um estímulo aos professores para que exerçam sua profissão movidos por uma paixão crítica, superando tanto o desânimo como o deslumbremento.

Coleção Educação Contemporânea

Esta coleção abrange trabalhos que abordam o problema educacional brasileiro de uma perspectiva analítica e crítica. A educação é considerada fenômeno totalmente radicado no contexto social mais amplo e os textos desenvolvem análise e debate acerca das consequências dessa relação de dependência. Divulga propostas de ação pedagógica coerentes e instrumentos teóricos e práticos para o trabalho educacional, considerado imprescindível para um projeto histórico de transformação da sociedade brasileira.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

www.autoresassociados.com.br



Dermeval Saviani

O LUNAR DE SEPÉ

Paixão, dilemas e perspectivas na educação

Coleção Educação Contemporânea

Campinas
AUTORES
ASSOCIADOS 
2014

Copyright © 2014 by Editora Autores Associados Ltda.
Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saviani, Dermeval

O lunar de Sepé : paixão, dilemas e perspectivas na educação /
Dermeval Saviani. – Campinas, SP : Autores Associados, 2014. – (Coleção
educação contemporânea)

ISBN 978-85-7496-326-6

1. Cidadania 2. Educação - História 3. Pedagogia 4. Professores - Formação
I. Título. II. Série.

14-02058

CDD-370.9

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: História

370.9

Impresso no Brasil - junho de 2014

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901
Barão Geraldo | CEP 13084-008
Campinas - SP
Telefone: (55) (19) 3789-9000
Email: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"
Bernardete A. Gatti
Carlos Roberto Jamil Cury
Dermeval Saviani
Gilberta S. de M. Jannuzzi
Maria Aparecida Motta
Walter E. Garcia

Diretor Executivo
Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial
Érica Bombardi

Assistente Editorial
Marilissa Mota

Revisão
Aline Marques
Rafaela Santos Lima

Diagramação
Maísa S. Zagria

Capa
Maísa S. Zagria
Com a colaboração de
Maria Aparecida Motta

Imagem da Capa
Projeto original da Igreja de
São Miguel, em 1756, do padre
Giovanni Battista Primoli



SUMÁRIO

Prefácio	vii
Capítulo 1	
O lunar de Sepé e a derradeira migração: a educação jesuítica entre as Coroas de Espanha e Portugal.	1
Capítulo 2	
Vicissitudes e perspectivas da pedagogia no Brasil.	21
Capítulo 3	
Pedagogia, paixão e crítica.	37
Capítulo 4	
Ética, educação e cidadania.	47
Capítulo 5	
Dilemas e perspectivas da formação de professores no Brasil.	63
Capítulo 6	
O direito à educação.	75
Capítulo 7	
O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola.	85

Capítulo 8	
Importância da filosofia para a educação	101
Capítulo 9	
Politecnia e formação humana	109
Capítulo 10	
O futuro da universidade entre o possível e o desejável	125
Capítulo 11	
Pós-graduação em educação, interdisciplinaridade e formação de professores	133
Capítulo 12	
A importância da educação no projeto de desenvolvimento do país	161
Referências	175

PREFÁCIO

Este livro reúne estudos apresentados em conferências variadas proferidas em diferentes circunstâncias, dispostas segundo uma ordem lógica que, em atenção aos leitores, cumpre esclarecer.

A obra abre-se com o texto "O lunar de Sepé e a derradeira migração: a educação jesuítica entre as Coroas de Espanha e Portugal". Sim. O livro devia necessariamente começar com esse trabalho porque trata de um assunto de fato inaugural, já que a educação no Brasil começou com os jesuítas e trouxe marcas que ainda se fazem presentes na nossa formação. Além disso, porque em pleno século XVIII, conhecido como o Século das Luzes, no apogeu do capitalismo comercial, mesclando o ideal de cristandade, que vigorou na Idade Média, à experiência do comunismo primitivo vivido pelos indígenas da América Meridional e inspirada em *Utopia* de Thomas Morus, desenvolveu-se no sul da América do Sul um projeto societário original e instigante que lamentavelmente foi destruído pelas potências ibéricas no cumprimento do Tratado de Madri, celebrado entre Espanha e Portugal em 1750. E é exatamente desse projeto que se ocupa o capítulo 1.

Mas a realização deste trabalho sobre o lunar de Sepé teve outra motivação ligada à curiosidade intelectual e à vivência emocional. Há trinta anos conheci a cidade de São Sepé e minha curiosidade intelectual foi despertada por esse santo inusitado totalmente ausente da hagiografia católica. Minha curiosidade teve resposta quando tomei conhecimento do poema popular "O lunar de Sepé", de autoria desconhecida, que me permitiu entender que a canonização de Sepé se deu não por um processo aberto no Vaticano, mas por obra direta do imaginário popular. A oportunidade para realizar o trabalho surgiu quando a programação do VII Congresso Luso-Brasileiro de

trabalhos produzidos. A consequência seria a queda crescente da qualidade dos programas de pós-graduação. Ou, poderíamos, dando precedência ao segundo aspecto, voltar todos os cuidados e atenções para o aprimoramento da qualidade, situação em que ficaríamos em plano subordinado às exigências de produtividade postas pelos órgãos de avaliação e financiamento. Aqui, a consequência seria a redução do apoio financeiro e de bolsas de estudo, o que acarretaria a queda de produtividade, refletindo-se, também, na qualidade da pós-graduação.

As duas saídas resultam, portanto, igualmente problemáticas, mantendo-se, assim, embaraçosa a situação. Como resolver o problema? Como sair do dilema?

Penso que a solução do problema implica abandonar esse primeiro futuro da universidade, buscando construir-lhe outro futuro que corresponda à possibilidade desejável que avengei no início desta exposição.

A possibilidade desse segundo futuro é concreta, real, porque ancorada no próprio desenvolvimento das forças produtivas atingido pelo mundo atual que conduziu à generalização da expressão "sociedade do conhecimento". Ora, o reconhecimento de que vivemos na sociedade do conhecimento gerou uma visão consensual segundo a qual nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. Sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações, inclusive as empresas, perdendo em produtividade, acabam tragadas na voragem da competitividade. Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Mas esse discurso é negado pela prática produtivista que, subordinada aos interesses de mercado impostos pelo atual modelo de desenvolvimento, formula políticas que, baseadas no princípio da obtenção do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, busca reduzir custos cortando investimentos na educação.

É preciso, pois, acabar com essa duplicidade e assumir, na prática social e política, o consenso que afirma a educação como o fator estratégico. Por esse caminho estaremos construindo o futuro desejável da universidade que, como instituição educativa, se constituirá na chave do projeto de desenvolvimento, convertendo-se, pela prática articulada do ensino, da pesquisa e da extensão, no principal instrumento instaurador desse verdadeiro círculo virtuoso do desenvolvimento da sociedade brasileira.

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Inicialmente, quero agradecer o honroso convite para proferir esta aula inaugural do Programa de Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar desta tradicional Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), agora integrada à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Apesar de minha agenda deste semestre estar excessivamente sobrecarregada, aceitei com prazer este convite não apenas pelos amigos que tenho aqui, mas por apoiar essa iniciativa de certo modo inovadora da criação desse mestrado. Adianto que o que estou considerando inovação não é exatamente pelo adjetivo "interdisciplinar" adicionado ao título do mestrado, mas pelo substantivo "formação docente". Ao longo de minha exposição, espero deixar clara esta minha assertiva.

Como tema desta aula inaugural, imaginei ser de interesse abordar o próprio significado desse novo mestrado. Para isso vou, inicialmente, tratar do sentido da pós-graduação e da forma como foi implantada no Brasil tendo como referência principal a área de educação. Na sequência, farei uma breve discussão sobre a questão da interdisciplinaridade para, finalmente, tratar do problema da formação de professores em sua relação com a pós-graduação. Eis por que atribuí a esta aula-conferência o título "Pós-Graduação em Educação, Interdisciplinaridade e Formação de Professores".

* Aula inaugural do Programa de Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar, da FAFIPA-UNESPAR, proferida em Paranavaí, no dia 9 de setembro de 2013.

SIGNIFICADO E IMPLANTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Em termos literais, a pós-graduação refere-se a todos os estudos posteriores à graduação. Considerando que a regulamentação desse campo no Brasil se fixou nos cursos de mestrado e doutorado, surgiu a distinção entre a pós-graduação *lato sensu*, isto é, em sentido amplo, e a pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em sentido estrito. A pós-graduação *stricto sensu* abrange o mestrado e o doutorado. A pós-graduação *lato sensu* abarca todos os demais cursos posteriores à graduação, particularmente aqueles de especialização e de aperfeiçoamento, constituindo uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada nas formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação, sendo, por isso mesmo, considerada a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação, que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* volta-se para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Como assinalei em outro trabalho (SAVIANI, 2002, pp. 135-163), mesmo se supondo a situação ideal em que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para atingir-se o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Em razão do exposto é que se deu preferência ao termo *programa* em lugar de *curso* para a pós-graduação *stricto sensu*. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, é utilizada a denominação Programa de Pós-Graduação ou Programa de Estudos Pós-Graduados quando se trata de mestrado e doutorado, isto é, da pós-graduação *stricto sensu*, e Curso de Especialização ou Curso de Aperfeiçoamento quando se

trata da pós-graduação *lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino, envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um programa de pós-graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa atividade, ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção, já incorporada à história de nossa pós-graduação, foi também consagrada no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais...; II - de graduação...; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino [grifos meus].

Diante do exposto, entende-se que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso, o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, justificam-se não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade (SAVIANI, 2002, pp. 137-138).

A organização oficial da pós-graduação no Brasil remonta ao Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, aprovado em 1965. Esse parecer não tratou, ainda, da regulamentação, mas apenas da conceituação dos estudos pós-graduados, o que foi feito com base na experiência americana. Isso se evidencia de forma explícita no tópico denominado *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana* (BRASIL. MEC. CFE, 1965, pp. 74-79). Cuidando apenas da pós-graduação *stricto sensu*, o Parecer previu uma estrutura organizacional centrada em dois níveis hierarquizados, o mestrado e o doutorado. O primeiro, porém, não foi considerado requisito indispensável para o segundo. Isso quer dizer que o mestrado poderia tanto ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor, como um grau terminal. De outro lado, admitia-se a possibilidade de inscrição direta no nível de doutorado. Do ponto de vista da organização curricular, cada um desses níveis compreendia um conjunto de matérias distribuídas em duas modalidades: a) *área de concentração*, isto é, o campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato; b) *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria completar-se com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse pautar-se por *grande flexibilidade*, era bastante clara, envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos.

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental.

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, por influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e dos jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do Iluminismo, que colocava como objetivo

principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho, sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e no desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Ora, sabemos do peso da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas. E esse dado é importante para entendermos a tendência que acabou por prevalecer na pós-graduação brasileira, cuja implantação se deu a partir do mestrado. Embora os alunos devessem cursar determinadas disciplinas, algumas delas até mesmo em caráter obrigatório, os professores, via de regra, supunham um razoável grau de autonomia do mestrando esperando que ele definisse o próprio objeto de investigação e, ato contínuo, escolhesse o orientador adequado para acompanhá-lo em sua pesquisa. Esse é um dos fatores explicativos do longo tempo destinado à realização do mestrado ligado à expectativa de que os alunos deveriam produzir um trabalho de fôlego, na prática equivalente a uma tese de doutorado. Isso não causou grandes problemas na fase inicial quando, diante da demanda reprimida e não existindo ainda o doutorado, acediam ao mestrado professores já com razoável maturidade intelectual e uma boa experiência no magistério superior. Passada, porém, essa primeira fase, constatava-se, em escala cada vez mais generalizada, que, enquanto o orientador esperava que o próprio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a essas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais desconhecidas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado.

Foi diante desse quadro que surgiram as pressões pela redução do tempo com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-graduação *stricto sensu*. Entendo que esse encaminhamento pode pôr em risco a particularidade da pós-graduação brasileira que lhe permitiu constituir-se numa das mais ricas e consistentes experiências de pós-graduação. E essa riqueza advém, acredito, da fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir-se um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. Para evitar o risco apontado, preservando a particularidade da experiência brasileira, cumpre manter presente a especificidade da pós-graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é a formação de pesquisadores, como assinalei em texto anterior (SAVIANI, 1991, pp. 159-168), cujas considerações, por oportuno, retomo a seguir.

Ora, se o objetivo precipuo da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. E como a pós-graduação *stricto sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação.

Assim, embora seja desejável que a iniciação se dê já no nível da graduação, não parece razoável inscrevê-la como uma exigência obrigatória já nessa primeira etapa do ensino superior. Isso não apenas por razões conjunturais derivadas das conhecidas deficiências do nosso ensino em geral e do ensino superior em particular, mas também por razões estruturais. Com efeito, como já foi lembrado anteriormente, o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores. Além disso, mesmo que se atingisse uma difusão bastante ampla da chamada *iniciação científica* nos cursos de graduação, é lícito supor que sua tarefa não se ligaria diretamente ao objetivo de formação do pesquisador, mas teria antes a finalidade de familiarizar o aluno (o futuro profissional) com os processos e os procedimentos da investigação científica, o que não implicaria necessariamente a realização, por parte de cada um dos alunos, de um projeto próprio e completo de investigação.

No caso do mestrado, porém, a iniciação requerida será feita mediante a realização de um trabalho completo de investigação. Para a maioria dos

alunos será, de fato, o primeiro trabalho de pesquisa que ele cumpre, abrangendo todas as etapas implicadas no tipo de investigação encetada. Portanto, caberá ao aluno, com o auxílio do orientador e com base nas alternativas delineadas em função do estágio de conhecimento em que se encontra a área correspondente, realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e dos respectivos procedimentos de análise, redigindo, em consequência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

O texto referido constitui o que se convencionou denominar de *dissertação de mestrado*. Supõe, pois, um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho do doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que essas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado. Supõe-se, antes, que é a conclusão do mestrado que propiciará o preenchimento desses requisitos, uma vez que, tendo realizado, com o apoio do orientador, um trabalho completo de investigação, esse exercício nas lides da pesquisa lhe permitirá adquirir um domínio teórico e prático do processo, atingindo, assim, a desejada autonomia intelectual que lhe facultará a formulação original de novos objetos de investigação. Dessa forma, enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, um resultado, para o doutorado esses requisitos põem-se no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador, levado a cabo pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

À vista do exposto, entendo que pretender a redução do tempo de realização do mestrado abrindo mão da dissertação é obter a redução ao preço da sua descaracterização. Trata-se, pois, de definir o tempo necessário à realização do mestrado a partir da compreensão de sua natureza e objetivos e

não o contrário. E desde que, como se mostrou, o ponto central e o momento culminante do mestrado estão configurados na dissertação, entendida como a forma de concretização da natureza e objetivo próprios do mestrado, é a partir do dimensionamento do tempo necessário à realização da dissertação que cabe definir o tempo de duração do mestrado. E esse tempo só poderá ser definido com certo grau de generalidade, na medida em que se dispuser de algum critério, também mais ou menos geral, de caracterização da própria dissertação. E foi na busca de tal critério que redigi, em 1991, o texto *A monografia de base como ideia reguladora da dissertação de mestrado*. A ideia era pensar as dissertações como incidindo sobre temas relevantes ainda não suficientemente explorados, cabendo ao mestrando a tarefa de realizar um levantamento, o mais completo possível, das informações disponíveis, organizá-las segundo critérios lógico-metodológicos adequados e redigir o texto correspondente que permitiria o acesso ágil ao assunto tratado. A existência dessas monografias de base possibilitaria ao estudante de doutorado ou a um pesquisador mais experiente realizar, a partir das informações primárias já devidamente organizadas, sínteses de amplo alcance que seriam inviáveis ou demandariam um tempo excessivo sem esse trabalho preliminar consubstanciado nas assim chamadas monografias de base.

Essa proposta supunha que o corpo docente dos programas de pós-graduação identificasse os temas, os enfoques e os momentos da educação brasileira que se encontram de certo modo em aberto nas diferentes áreas do conhecimento pedagógico, estabelecendo um amplo programa de produção de monografias de base no qual seriam engajados os estudantes de mestrado para efeitos de elaboração das respectivas dissertações, com o que, ao mesmo tempo em que se iniciariam na condição de pesquisadores, estariam dando uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento no campo educacional. Como se vê, a proposta implica a existência de linhas de pesquisa nas quais os docentes desenvolvem, de forma articulada, projetos próprios de pesquisa sistemática. Como a prática que prevalecia era a de que os docentes, após a realização de sua pesquisa de doutorado, passassem a orientar as pesquisas dos alunos sem, porém, desenvolver projetos próprios, resultava difícil a implantação do programa de produção de monografias de base tal como fora proposto. Paradoxalmente, na situação atual, quando as referidas condições já vêm sendo preenchidas em virtude da instituição, na

maioria dos programas, dos grupos de pesquisa com as respectivas linhas de investigação e o consequente desenvolvimento, pelos docentes, de projetos próprios de pesquisa, aquela proposta está esquecida e é a própria existência do mestrado, enquanto pós-graduação *stricto sensu*, que se encontra ameaçada.

Não obstante, a estratégia da produção sistemática de monografias de base em cada programa de pós-graduação seria uma forma simples e fecunda de assegurar, para a maioria dos alunos que ingressam no mestrado, a iniciação de sua formação como pesquisadores, já que ofereceria alternativas precisas para a realização das respectivas dissertações, poupando-lhes tempo e energia ao envolvê-los de imediato num processo real de investigação. Com o tema da dissertação definido desde o início, resultaria possível dimensionar o tempo de duração do mestrado que em princípio se situaria no limite de três anos. Dado o seu caráter de iniciação que envolve a necessidade de se cursarem determinadas disciplinas, considero não ser viável e nem mesmo desejável reduzir o tempo para muito aquém do limite indicado. Entretanto, concluída com êxito essa etapa de iniciação, o doutorado poderia estar concentrado fortemente na realização da pesquisa, o que viabilizaria a sua conclusão, como a experiência tem demonstrado, num prazo de 30 a 36 meses. Com isso o tempo total da formação do pesquisador giraria em torno de cinco a seis anos, prazo que fatalmente acabaria sendo destinado ao doutorado se, na hipótese de extinção do mestrado, a ele fosse atribuído todo o processo de formação do pesquisador.

Equacionando-se adequadamente a questão do tempo pela via de uma consistente organização dos estudos que articule as duas etapas de formação do pesquisador, a de iniciação (mestrado) e a de consolidação (doutorado), será possível preservar e, mesmo, aprofundar e fortalecer a rica experiência da pós-graduação brasileira que, fundindo a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, acabou por produzir um modelo novo, com certeza superior àqueles que lhe deram origem.

Até aqui abordei a pós-graduação considerando o aspecto de sua estrutura organizacional. Cabe, a seguir, abordar a questão relativa à forma de organização curricular, ou seja, trata-se de examinar os critérios de seleção e composição dos conteúdos formativos, o que procurarei fazer levando em conta a área específica da educação e, mais precisamente, a proposta materializada

neste Programa de Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar, cuja aula inaugural fui convidado a ministrar. Trata-se de um programa em formação docente qualificado como de caráter interdisciplinar. Cumpre, pois, examinar preliminarmente em que medida a interdisciplinaridade se configura como um critério adequado para a organização curricular.

INTERDISCIPLINARIDADE E ABORDAGEM CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO

Como imediatamente se pode ver, *interdisciplinaridade* é uma palavra composta pela anteposição do prefixo *inter* ao termo *disciplinaridade*. *Disciplinaridade*, por sua vez, é formada pela posposição do sufixo *dade*, formador de substantivos abstratos, ao adjetivo *disciplinar*, cuja raiz é o substantivo *disciplina*. *Disciplina*, enfim, deriva do verbo latino *disco*, *didici*, *discere*, que significa aprender, estudar e também conhecer. Derivado diretamente de *discere*, temos o verbo português *disciplinar*, que significa “fazer aprender”, ou seja, ensinar e, predominantemente, “ensinar a se comportar”. Eis por que, já em latim, *disciplina* continha três sentidos básicos: 1. Conhecimento, ciência; 2. Ensino, instrução, educação, matéria ensinada; 3. Princípios de moral, comportamento ordenado. Decorrem, daí, os três significados que a palavra *disciplina* comporta em português: 1. Disciplina como ramo do conhecimento científico: matemática, física, sociologia; 2. Disciplina como componente curricular: história da educação, psicologia educacional, geografia do Brasil, ciências naturais, sobrepondo-se, em grande parte, às disciplinas científicas; 3. Disciplina como conjunto de normas que regulam determinada atividade ou grupo social: disciplina escolar, disciplina militar, disciplina religiosa, disciplina prisional.

Sabemos que a ciência, na sua configuração atual, decorreu da autonomização das disciplinas que se desprenderam de sua fonte comum, a filosofia, a partir do início da era moderna, assumindo características correlatas ao desenvolvimento da produção material que, no mesmo período, aprofundou a divisão do trabalho e a especialização das funções na passagem do artesanato à manufatura e desta à indústria moderna. Sabemos, também, que a contestação ao cientificismo na versão consagrada pelo positivismo que aprofundou o segundo preceito do método científico-racional assim enunciado por

Descartes: “dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 1969, pp. 37-38), manifestou-se explicitamente já na virada do século XIX para o XX, o que é ilustrado pelo historicismo de Dilthey e pelo vitalismo de Bergson.

Tal contestação veio a assumir, em meados do século XX, a forma da interdisciplinaridade como via para se contornar o especialismo que marcou o desenvolvimento da ciência.

Althusser, na aula introdutória do “Curso de filosofia para cientistas”, denominada “Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas”, ministrada em 1967 na Escola Normal Superior de Paris, toma exatamente o que ele chama de “ideologia da interdisciplinaridade” como exemplo para demonstrar a tese de que “a filosofia tem como função primordial traçar uma linha de demarcação entre o ideológico das ideologias, por uma parte, e o científico das ciências, por outra” (ALTHUSSER, 1975, p. 26). Diz ele: “A interdisciplinaridade é hoje em dia um *slogan* muito difundido, do qual se espera que venha a solução para os problemas de todo tipo pendentes nas ciências exatas (matemáticas e ciências da natureza), nas ciências humanas e outras atividades práticas” (idem, p. 29). Em sua análise, Althusser distinguiu entre a cooperação técnica e científica para a solução de questões específicas que surgem em determinada disciplina científica e um outro uso, indevido, do conceito de interdisciplinaridade (idem, p. 30). Após mostrar as relações entre as ciências exatas distinguindo as relações de aplicações e aquelas de constituição, aborda as relações entre disciplinas científicas e disciplinas literárias ou entre as ciências da natureza e as ciências humanas, mostrando, à guisa de exemplificação, que, se entre as matemáticas e as ciências da natureza há uma relação de constituição de caráter orgânico, no caso das ciências humanas trata-se de uma relação técnica de aplicação, portanto, de caráter exterior, não orgânico. E depois de apontar a aberrante adesão das ciências humanas ao estruturalismo como forma de assegurar sua suposta cientificidade, assim como o recurso à filosofia na busca de apoio e orientação, Althusser realça a controvérsia da interdisciplinaridade afirmando:

O mito que essa palavra denota atua plenamente e abertamente nas ciências humanas. A sociologia, a economia política, a psicologia, a linguística, a história da literatura etc., tomam constantemente noções, métodos, procedimentos e

técnicas de outras disciplinas, já sejam literárias ou científicas. Nisso consiste a prática eclética das "mesas-redondas" interdisciplinares. Nelas se convida todo mundo que queira ir, e quando se convida todo mundo, a fim de não deixar ninguém de lado, é que não se sabe ao certo a quem convidar, que não se sabe onde se está, nem para onde se vai. Este procedimento da "mesa-redonda" coincide necessariamente com uma ideologia das virtudes da interdisciplinaridade, ideologia que pode resumir-se nesta expressão: quando se ignora algo que todo mundo ignora, basta reunir a todos os ignorantes; a ciência surgirá da reunião de ignorantes [idem, p. 47].

E logo adiante reforça essa sua interpretação nos seguintes termos:

Salvo em alguns casos muito concretos, geralmente técnicos, nos quais essa atividade tem efetivamente sentido (quando uma disciplina "passa um encargo" justificado a outra, sobre a base das conexões orgânicas existentes entre disciplinas), a interdisciplinaridade não é mais que uma atividade mágica, serve de uma ideologia, na qual cientistas (ou pretensos cientistas) se formam uma concepção imaginária da divisão do trabalho científico, das relações entre as ciências e as condições da "descoberta" científica, com o fim de aparentar diante de si mesmos que estão apreendendo um objeto que se lhes escapa. Muito concretamente, a interdisciplinaridade é na maioria das vezes o termo e o procedimento que expressam a ideologia espontânea dos especialistas, oscilante entre um vago espiritualismo e o positivismo tecnocrático [idem, p. 48].

Considerando que essa aula de Althusser data de 1967, constatamos que pouco depois a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por intermédio de seu Centro para a Educação, Pesquisa e Inovação, promoveu uma investigação internacional que desembocou na realização em 1970, na França, de um seminário sobre os problemas da interdisciplinaridade em pesquisa e ensino. Contando com a contribuição de um seleto grupo de intelectuais, os resultados desse seminário foram publicados, em 1972, na coletânea *Interdisciplinaridade: problemas de ensino e pesquisa na universidade* (OCDE, 1972). A contribuição de Piaget nesse seminário recebeu o título "A epistemologia das relações interdisciplinares", no qual ele opera uma distinção, que foi recorrente entre os vários participantes do seminário,

entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (PIAGET, 1972) hierarquicamente dispostas. Assim, a multidisciplinaridade corresponde a um nível inferior de relação em que diversas disciplinas colaboram para a solução de determinado problema sem que, porém, cada uma das disciplinas seja modificada ou enriquecida. No segundo nível, situa-se a interdisciplinaridade quando a colaboração das diferentes disciplinas as coloca em relação recíproca que as enriquece mutuamente. Finalmente, no nível superior encontra-se a transdisciplinaridade que, para além das relações recíprocas, situaria as diversas disciplinas "no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas".

Marília d'Ottaviano Giesbrecht (2005) informa que, além do projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas apresentado por Gusdorf à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1961, em 1979 surgem duas entidades de caráter profissional: a Associação para Estudos Integrados (AIS), de origem norte-americana, e a Associação Internacional para Estudos de Pesquisas Interdisciplinares (Interstudy). E em 1980, a OCDE promove uma conferência internacional em que lança uma nova formulação, levando em conta uma pesquisa sobre o aumento da demanda pela interdisciplinaridade fora da universidade.

Todo esse movimento, que se estende até nossos dias, atesta a fortuna assim como a controvérsia associadas ao conceito de interdisciplinaridade a tal ponto que, mais recentemente, Olga Maria Pombo Martins abre o texto "Epistemologia da interdisciplinaridade" publicado originalmente na coletânea *Interdisciplinaridade, humanismo, universidade*, coordenada pelo professor Carlos Pimenta e publicada em 2004 pela editora Campo das Letras, do Porto, e depois reproduzido na revista *Ideação*, v. 10, n. 1 (2008), pp. 9-40, com estas palavras:

Falar sobre interdisciplinaridade é hoje uma tarefa ingrata e difícil. Em boa verdade, quase impossível. Há uma dificuldade inicial – que faz todo o sentido ser colocada – e que tem a ver com o facto de ninguém saber o que é a interdisciplinaridade. Nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir. A verdade é que não há nenhuma estabilidade relativamente a este conceito. Num trabalho exaustivo de pesquisa sobre a literatura existente, inclusivamente dos especialistas de interdisciplinaridade – que também já os há –, encontram-se as mais

disparates definições. Além disso, como sabem, a palavra tem sido usada, abusada e banalizada. Poderíamos mesmo dizer: a palavra está gasta [POMBO, 2008, pp. 9-10].

Mas depois de examinar a polissemia de sentidos expressa em palavras correlatas como multi ou pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade e ensaiar uma definição, conclui que "para lá de todas as diferenças e disparidades, a interdisciplinaridade é uma palavra que persiste, resiste, reaparece. O que significa que nela e por ela algo de importante se procura pensar" (idem, p. 15).

Adentrando ao campo da educação, à primeira vista se poderia dizer, à luz do que vem sendo entendido genericamente por interdisciplinaridade, que a cientificidade do campo pedagógico se definiria exatamente pelo caráter interdisciplinar. Não é isso o que está implicado no recorrente entendimento de que a educação é um fenômeno complexo, multifacetado, exigindo, portanto, o concurso de várias abordagens para que possamos dar conta desse objeto? Não é isso, também, o que se quer dizer quando se insiste que não podemos falar numa ciência da educação, mas apenas em ciências da educação? Não é isso, ainda, o que se materializa nos currículos dos cursos de formação de educadores que albergam diferentes disciplinas científicas que se convertem em disciplinas de ensino como forma de contemplar as principais facetas do fenômeno educativo? Assim, ao colocarmos lado a lado a psicologia da educação, a sociologia da educação, a biologia educacional, a história da educação etc. já não estaríamos procedendo segundo o modelo da interdisciplinaridade?

O encaminhamento das respostas às perguntas formuladas exige a retomada da discussão relativa ao problema da abordagem científica da educação, assunto do qual tratei em diferentes oportunidades. Destaco, a propósito, a seguinte passagem (SAVIANI, 2012, pp. 120-121):

As chamadas ciências da educação em verdade são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação sob o aspecto de seu próprio objeto recortando, no conjunto do fenômeno educativo aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituisse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto.

Teríamos, então, dois circuitos distintos. No primeiro caso, o das ciências da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, consequentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas, etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica, etc.) referida.

Já no segundo circuito, a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo.

Entendo ser esse o caminho por meio do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada. Essa ciência irá adquirir um lugar próprio e específico no "sistema das ciências", como o indiquei no livro *Pedagogia histórico-crítica* quando afirmei:

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denominou de "ciências do espírito", por oposição às "ciências da natureza". Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza [SAVIANI, 2003a, p. 13].

O que está em causa, então, é o problema do método do conhecimento científico, ou seja, do caminho que o homem percorre para conhecer a realidade em que se encontra situado. Tanto o procedimento disciplinar como o interdisciplinar correspondem àquilo que Lucien Goldmann chamou de "método analítico e linear do racionalismo", que é mais fácil de realizar e de se fazer compreender do que o método dialético.

Conforme Marx explicitou no "método da economia política", o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento), chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como "a representação caótica de um todo", mas como "uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas" (MARX, 1973, p. 229).

Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.

Nas palavras do próprio Marx, "o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento" (idem, ibidem).

O empirismo e, portanto, o positivismo, limita-se ao primeiro passo. Para essa tendência gnosiológica, conhecer, fazer ciência, é reduzir o complexo ao simples; é passar do particular ao geral; é chegar a conceitos gerais, por isso mesmo simples e abstratos, dotados, exatamente por causa de seu caráter abstrato, de validade universal. É esse o método tanto das abordagens disciplinares como interdisciplinares.

Inversamente, o racionalismo idealista limita-se ao segundo passo. Para essa tendência, em última instância, nada existe fora do pensamento. Assim, é o pensamento que constitui o homem real, o que significa que também o mundo só é admitido como real enquanto concebido. "Por isso Hegel caiu na

ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si, se aprofunda e se movimenta por si próprio, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado" (idem, ibidem).

De fato, "a totalidade concreta enquanto totalidade pensada, enquanto representação mental do concreto", é produto do pensamento; resulta da atividade de conceber. Mas não é "produto do conceito que desse origem a si próprio, que refletisse exterior e superiormente à observação imediata e à representação" (idem, p. 230). Ao contrário, ela é "produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação" (idem, ibidem).

Deve-se distinguir, portanto, o concreto real do concreto pensado. "O todo, na forma em que aparece no espírito como totalidade pensada, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível" (idem, ibidem), isto é, conceitualmente. Já o concreto real, antes do processo de conhecimento, assim como depois, "conserva sua independência fora do espírito" (idem, ibidem).

Trata-se, pois, de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Vê-se, assim, que as abordagens disciplinares e interdisciplinares correspondem ao momento analítico, ao passo da abstração que, evidentemente, é necessário para se passar do empírico (síncrise) ao concreto (síntese); do todo (caótico) figurado na intuição ao todo (articulado) apropriado pelo pensamento. É esse o caminho que devemos seguir se quisermos constituir uma ciência da educação propriamente dita, conforme explicitarei no segundo circuito como forma de superação do primeiro circuito no qual transparece o problema da interdisciplinaridade.

Esclarecido o aspecto da abordagem científica da educação, passemos, por fim, à questão da formação docente em sua relação com a pós-graduação.

A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A PÓS-GRADUAÇÃO

No Brasil, durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifestou uma preocupação explícita com a formação de professores. Essa questão só veio a emergir de forma explícita após a Independência, quando entrou em cena a preocupação com a organização da instrução popular.

Foi na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que a referida preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo (lancasteriano), a lei estipulou, no artigo 4º, que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (MOACYR, 1936, p. 189). Portanto, colocou-se aí a exigência de preparo didático, embora não se tenha feito referência propriamente à questão pedagógica.

A partir daí podemos identificar seis etapas na história da formação docente no Brasil¹. São elas:

1ª) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), que se iniciam com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

Nesse período, ocorrem as tentativas de instalação de Escolas Normais, começando pela de Niterói, em 1835. Esse caminho aberto pela província do Rio de Janeiro foi seguido pela maioria das províncias, ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Ceará, 1878; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Paraíba, 1883; Goiás, 1884; Maranhão, 1890 (ARAUJO, FREITAS & LOPES, 2008, p. 13). Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas do “modelo pedagógico-didático”. No entanto, contrariamente

1 A análise dessas etapas encontra-se em Saviani (2009b, pp. 143-148).

a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, prevalecendo, portanto, o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas primárias. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

2ª) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da instrução pública.

O específico da reforma da Escola Normal, realizada em 1890, foi a criação da Escola Modelo anexa à Escola Normal. Com isso se sinalizava claramente na direção do modelo pedagógico-didático. No entanto, a ênfase foi posta nos exercícios práticos sem maior preocupação com a formação teórica sistemática.

Embora o ímpeto da reforma paulista tenha se arrefecido após a primeira década republicana, ela tornou-se referência para outros estados do país que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a firmar-se e expandir-se por todo o país.

3ª) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933.

Concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa, os institutos de educação abrem uma nova fase na história da formação de professores no Brasil. Enquanto o instituto de educação paulista foi absorvido pela Universidade de São Paulo, criada em 1934, o do Rio de Janeiro foi assimilado pela Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935. Está aí o embrião dos estudos superiores de educação que dará origem aos cursos de licenciatura e de pedagogia instituídos em 1939.

4ª) Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

Pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, foram organizados os cursos de formação de professores para o ensino secundário. Aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os cursos de pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Nor-

mais. Em ambos os casos, previa-se uma estrutura composta de três anos de bacharelado para o domínio dos conteúdos e um ano de didática. Está aí a origem do paradigma conhecido como "esquema 3+1". Tal esquema sugere uma espécie de conciliação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, mas com uma clara prevalência do primeiro sobre o segundo.

A Escola Normal, por sua vez, foi normatizada pela Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930.

Esse modelo de Escola Normal prevaleceu até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

5ª) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL. MEC. CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma

habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

6ª) Advento dos institutos superiores de educação, cursos normais superiores e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A sexta e última etapa corresponde ao momento atual. O contexto de descaracterização do modelo de Escola Normal, representado pelo regime militar, constitui, também, o quadro da dispersão no que se refere à questão da formação docente no Brasil, que levou a um conjunto de iniciativas e de mobilização visando encontrar novas alternativas organizacionais para os cursos de formação de professores. Alimentou-se, assim, a expectativa de que, findo o regime militar com a posse de um presidente civil, em 1985, esses problemas poderiam ser adequadamente equacionados.

De fato, a nova Constituição do país, promulgada em 5 de outubro de 1988, abria caminho nessa direção ao incorporar vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a esse dispositivo, iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação da proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se, após diversas vicissitudes, à Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Nesse ano de 1996, o Brasil contava com "5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em escolas municipais e 3 federais" (TANURI, 2000, p. 85). E, em nível superior, contava-se, em 1994, com 337 cursos de pedagogia, sendo 239 particulares, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais (idem, ibidem). Portanto, a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio.

Diante dessa situação, o artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior. Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática, isso significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em

nível médio. Na letra da lei houve, porém, duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa.

A falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando "um ano a partir" de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior. É evidente que há, aí, um erro de redação. O que se queria dizer é que a partir do fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os dez anos seriam um período de transição, após o que a regra não admitiria mais exceção. Mas essa falha não chegou a ter consequência porque, ao que parece, ninguém a notou. Já a falha de técnica legislativa, esta provocou consequências.

A referida falha consiste em que, no artigo 62, se fixa a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas Disposições Transitórias, no mencionado parágrafo do artigo 87, se fixa um prazo de dez anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa, caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Assim, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior. E, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação, se admitiria, como formação mínima, a oferecida em nível médio. Nesse caso, sim, caberia na redação a expressão "até o fim da década", referida à formação em nível médio, que deveria cessar, dando lugar à norma fixada pela lei que exige a formação em nível superior.

Diante dessa situação, mal a lei foi aprovada já começaram a surgir interpretações, providas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as dis-

posições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma disposição permanente. Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum. Finalmente, o próprio Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) acabaram chancelando essa interpretação.

Ora, o lógico seria que fosse aprovada uma emenda à LDB, corrigindo a falha. Cabe lembrar que, por pressões da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em relação ao ensino religioso, apenas seis meses após a aprovação da LDB se aprovou uma lei excluindo do texto da LDB a expressão "sem ônus para os cofres públicos", o que veio a tornar possível que o Estado arque com os custos da oferta de ensino religioso nas escolas públicas. Nesse caso, para atender a um segmento da iniciativa privada, a Igreja, mudou-se o texto da lei. Em relação à formação de professores, atendeu-se à iniciativa privada evitando-se mudar o texto da lei, sacrificando, porém, o seu espírito.

O mesmo artigo 62, que pretendia elevar a formação de todos os docentes para o nível superior, introduziu uma outra instância formativa: os institutos superiores de educação, como está explícito no teor completo do enunciado do artigo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal [BRASIL, 1996].

É provável que a introdução dos institutos superiores de educação no texto da lei tenha se originado do Programa de Valorização do Magistério, de iniciativa da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC na gestão de Murílio Hingel, nos anos de 1992 e 1993. Essa iniciativa buscou, com base no Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, implantar Institutos Superiores de Formação de Professores no Brasil, inspirados na experiência francesa dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (TANURI, 2000, p. 85). Aliás, a ideia dos institutos superiores de educação também guarda semelhança com as escolas superiores de pedagogia (Pädagogische Hochschule) alemãs, com os institutos de magistério italianos e com as universidades pedagógicas

de alguns países latino-americanos. Registre-se que a experiência europeia, especificamente da Alemanha e da Itália, foi descontinuada porque avaliada como uma iniciativa equivocada (SAVIANI, 2011, pp. 250-251).

O artigo 63 da LDB dispõe que “os Institutos Superiores de Educação manterão”:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [BRASIL, 1996].

Se no inciso I estivesse escrito “cursos formadores de professores para a educação básica”, poderíamos concluir que os institutos superiores de educação formariam os professores para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental por meio da Escola Normal Superior e, além disso, poderiam formar, também, os professores para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio. E os profissionais especificados no artigo 64 só poderiam ser formados nos cursos de pedagogia ou em pós-graduação, conforme reza o referido artigo: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (idem, *ibidem*).

Ocorre que, em lugar de “cursos formadores de professores”, está escrito “cursos formadores de profissionais”, o que conduz à interpretação de que, além de professores, os institutos podem formar profissionais da educação básica, ou seja, os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores educacionais mencionados no artigo 64.

Por esse caminho, os institutos superiores de educação se constituiriam como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de menor duração. E isso também não deixa de corresponder ao espírito da

LDB, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos. Assim, onde fosse possível e houvesse recursos para tanto, seriam instalados os cursos de graduação de longa duração, leia-se, pedagogia e licenciaturas. Mas como uma alternativa a esse modelo haveria os institutos superiores de educação.

Podemos, pois, concluir que as esperanças de que a nova LDB viesse a enfrentar com êxito o problema da formação de professores resultaram frustradas. Com efeito, abortado o dispositivo legal que elevaria o preparo de todos os professores ao nível superior; e considerando-se que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se estabelecer, no plano normativo, condições mais adequadas de organização e funcionamento dos cursos de formação docente no Brasil.

Em consequência do disposto na LDB, o CNE aprovou, em novembro de 1999, o Parecer 970/99, que conferia ao curso normal superior a incumbência de formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, retirando essa atribuição do curso de pedagogia. Este deveria limitar-se ao definido no artigo 64 da LDB, isto é, formar os “profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”. À vista de um parecer contrário do conselheiro Jacques Velloso e da reação negativa do movimento dos educadores, o CNE decidiu rever o assunto em reunião marcada para o dia 7 de dezembro de 1999. No entanto, no dia 6 de dezembro, o governo baixou o Decreto n. 3.276 reafirmando os termos do parecer ao estabelecer que cabia exclusivamente ao curso normal superior formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Diante da comoção provocada, o governo, mediante o Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, substituiu o adjetivo “exclusivamente” por “preferencialmente”. Finalmente, pela aprovação do Parecer CNE/CP n. 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, atribuiu-se ao curso de pedagogia a função de formar os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Inverteu-se, assim, a tendência anterior, neutralizando-se o dispositivo que instituiu os cursos normais superiores.

CONCLUSÃO

Pela trajetória traçada pode-se ver que, a partir da década de 1930, a pedagogia ocupou um espaço permanente na estrutura do ensino superior. Entretanto, com exceção do breve ensaio da Universidade do Distrito Federal, esse espaço limitou-se à formação profissional, não se configurando como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino o mais das vezes precário e pouco consistente pelo aspecto da sua fundamentação teórico-científica. Assim, a área pedagógica foi objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente. Com o advento da pós-graduação, a área de educação tendeu a firmar-se, assegurando o seu espaço acadêmico diante das outras áreas ao preço, porém, de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia.

Schmied-Kowarzik ressalta no prefácio do livro *Pedagogia dialética* que se tornou comum buscar nas ciências próximas questões e posições teóricas para aplicá-las a problemas pedagógicos “em vez de continuar a desenvolver a tradição teórica e científica própria, tantas vezes negada, confrontando-a com questões e exigências novas”, quando a pedagogia é “justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição” (1983, p. 7).

E, ao tratar da “pedagogia como ciência prática”, mostra que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia”. Indica os campos em que essa relação se manifesta para considerar que à primeira vista ela parece bastante simples, resumindo-se na reciprocidade entre os dois polos que a constituem, mas observa que se trata de uma relação complexa, sendo “preciso lembrar que, além da pedagogia, nenhuma outra das ciências ‘burguesas’ tradicionais ensinadas atualmente nas universidades conhece este problema da mediação entre teoria e prática” (idem, p. 11). E conclui:

Caso a pedagogia perdesse de vista inteiramente a sua dialética constitutiva entre teoria e prática, ou aconteceria com ela o mesmo que ocorreu à ciência política, outrora também uma ciência prática, que perdeu qualquer capacidade de influir na praxis política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica, ou então - o que é mais provável - se tornaria, como a medicina, uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente [idem, p. 12].

Esse alerta resulta importante, pois é possível notar que o tratamento dado à questão pedagógica desde o Decreto-Lei n. 1.190, de 1939, passando pelas Indicações de Valnir Chagas em 1975, e chegando aos dias atuais, tendeu a reduzir a pedagogia a “uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino”.

Parece, então, que o caminho a percorrer começa pelo resgate da longa e rica tradição da pedagogia, buscando explicitar, no conjunto de suas determinações, a relação íntima que mantém com a educação enquanto prática da qual se origina e à qual se destina. Tal orientação é pertinente para todos os cursos de formação de professores, portanto, tanto para a pedagogia como para as demais licenciaturas, o que, obviamente, só poderá ser efetivado por meio de cursos de longa duração, preferencialmente em tempo integral.

A propósito dessa questão lembro que, quando estive no Brasil em maio de 1997, a professora Fabrizia Antinori, da Universidade de Pádua, comentando a reforma italiana, observou: a exigência da escola de especialização coloca a formação do professor no mesmo patamar da formação dos médicos, situando-a, pois, entre as carreiras de formação mais prolongada. Com efeito, aos quatro anos do curso de graduação acrescentam-se mais dois da escola de especialização. E ela concluía que é assim que deve ser porque, efetivamente, o professor é um profissional complexo e estratégico e da maior importância. Logo, sua formação deve merecer cuidados que a coloquem no limite máximo das possibilidades dos processos formativos da universidade.

É dessa forma que a pós-graduação estará contribuindo para a formação dos professores. E é aí que vejo a originalidade e a relevância deste mestrado em educação que toma como área de referência a formação docente. Como mostrei no primeiro tópico, a pós-graduação no Brasil desenvolveu-se à margem da graduação. E, no caso específico da educação, com a instalação dos programas de pós-graduação a partir de 1970, experimentou-se um vigoroso desenvolvimento que envolveu fortemente as universidades, ampliando significativamente o espaço acadêmico da educação. Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas consolidando-se o lugar da educação na universidade. Isso ocorreu, porém, na medida em que a pós-graduação se afastava, por assim dizer, da pedagogia enquanto teoria e prática da educação. Assim, enquanto os programas de pós-graduação em educação demonstravam toda a sua pujança, o curso de pedagogia definhava

e debatia-se em uma crise de tal profundidade que projeta a impressão de que jamais conseguirá dela sair.

O mestrado em educação, cuja aula inaugural tenho a honra de agora concluir, é um sinal auspicioso da reversão da tendência até agora dominante. Oxalá esta Faculdade de Educação, Ciências e Letras se constitua num espaço de intenso e exigente estímulo intelectual, articulando, na formação dos novos professores, os cursos de graduação com a pós-graduação *lato sensu*, isto é, com os cursos de especialização integrados ao mestrado. Essa integração constitui uma estratégia para contornar o problema da redução do tempo destinado ao mestrado imposto pelas agências de avaliação e de financiamento dos programas de pós-graduação. Organizando-se cursos de especialização como um aprofundamento de estudos na área em que o aluno realizará o mestrado, mesmo atendendo aos limites de tempo definidos pelas agências, será possível dispor de um tempo que, somado à especialização, poderá garantir a qualidade que resultava ameaçada pela redução do tempo do mestrado. Penso que essa é uma estratégia que provavelmente este Programa de Formação Docente em nível de mestrado terá de acionar, pois pude observar em seu Regulamento que o tempo destinado à integralização dos créditos e à elaboração e defesa da dissertação é bastante apertado.

Capítulo 12

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO PAÍS*

Ultimamente tenho me manifestado por diversas vezes sobre essa questão da relação entre educação e o projeto de desenvolvimento do país.

Fui levado a explorar esse aspecto à vista da recalcitrância de nossas elites, em especial quando investidas no poder político, em encaminhar de forma adequada o financiamento da educação. Examinando a história da educação no Brasil, constatamos como desde a vinda dos primeiros jesuítas, em 1549, cumprindo mandato de D. João III, passando pelo subsídio literário da época pombalina, chegando ao período do Império e à fase republicana, os recursos destinados à educação foram sempre escassos. E até mesmo quando se aprovou legislação definindo percentuais mínimos a serem investidos no ensino, além de esses percentuais serem entendidos como máximos e não mínimos, a própria legislação era reiteradamente descumprida.

O referido descumprimento da legislação pode ser ilustrado pelos índices de investimento público em educação em confronto com os mínimos definidos pelas Constituições brasileiras. Assim, a Constituição de 1934 determinou que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos "na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais" (art. 156). No entanto, em 1936, a União aplicava 2,5%, os estados 13,4% e os municípios 8,3% (RIBEIRO, 2003, p. 117). A Constituição de 1937, que instituiu o Estado Novo, retirou a vinculação orçamentária. Com o fim do Estado Novo em 1945, foi aprovada nova Cons-

* Palestra de abertura do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores da Educação da CTB, São Paulo, 2 de dezembro de 2011.