

Fundamentos filosóficos e pedagógicos das Metodologias de Ensino¹

Prof. Dr. Dermeval SAVIANI²

RESUMO

Para tratar dos fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias do ensino o artigo aborda, no primeiro momento, as principais concepções de educação articulando, em cada uma, os níveis da filosofia da educação, da teoria pedagógica e da prática educativa. Consequentemente, os fundamentos filosóficos e pedagógicos se explicitam nos dois primeiros níveis determinando as metodologias de ensino mediante as quais os professores deverão desenvolver as respectivas práticas educativas. Num segundo momento explicita-se o significado de inovação e transformação social para as diferentes concepções de educação mostrando que, se toda transformação é inovação nem toda inovação é transformação. Feitas essas considerações que dizem respeito à educação de modo geral incidindo, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, passa-se à análise da questão específica do ensino superior abordando os modelos contrapostos de formação de professores (terceiro momento) em suas implicações para as metodologias do ensino sob a determinação da estrutura do ensino superior (quarto momento).

Palavras-chave: Educação brasileira; Concepções de educação; Filosofia da educação; Pedagogia; Prática educativa; Ensino superior; Metodologias do ensino.

Primeiramente quero agradecer o honroso convite para proferir a conferência de abertura das atividades do próximo período letivo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que se inicia com a Programação do Planejamento Acadêmico-Pedagógico tendo como tema central “Ensino Superior: fundamentos, metodologias e práticas”. E, especificamente para esta palestra de abertura, os organizadores me propuseram tratar do tema relativo aos fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias de ensino. Assim, para abordar

o referido tema vou partir das grandes concepções de educação articulando, em cada uma, os níveis da filosofia da educação, da teoria pedagógica e da prática educativa. Consequentemente, os fundamentos filosóficos e pedagógicos se explicitam nos dois primeiros níveis determinando as metodologias de ensino mediante as quais os professores deverão desenvolver as respectivas práticas educativas. Num segundo momento, tratarei brevemente do significado de inovação e transformação social para as diferentes concepções

¹ Texto ampliado da conferência proferida no evento de Planejamento Acadêmico-Pedagógico da PUC-Campinas no dia 1º de fevereiro de 2017.

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

de educação. Obviamente nesses dois primeiros momentos a abordagem diz respeito à educação de modo geral incidindo, portanto, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Considerando, porém, que este Planejamento Acadêmico-Pedagógico se reporta a uma instituição de nível superior, passarei à análise da questão específica do ensino superior abordando os modelos contrapostos de formação de professores (terceiro momento) em suas implicações nas metodologias do ensino sob a determinação da estrutura do ensino superior (quarto momento).

1. As principais concepções de educação

Sinteticamente as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a laica; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. E cada uma dessas concepções pode ser considerada segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções.

No caso da concepção tradicional o nível preponderante é o da filosofia da educação a tal ponto que poderíamos mesmo dizer que a teoria da educação, a pedagogia, é subsumida, assimilada à filosofia da educação. Nesse contexto, o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal,

mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos. A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação devendo buscar apoio nas ciências já que é por meio do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis porque a pedagogia nova será uma teoria que buscará se revestir do atributo de cientificidade seja apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova a prática educativa, tal como se patenteia no escola novismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.

O caso da concepção analítica já apresenta uma peculiaridade. Dado que em tal corrente filosófica a função própria da filosofia é definida pela análise da linguagem, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Como tal, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica. Assim, dir-se-ia que, rigorosamente falando, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação não contemplando os outros dois níveis. No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Não se pode, entretanto, inferir daí que a pedagogia tecnicista seria derivada da concepção analítica como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da concepção humanista tradicional e moderna de filosofia da educação. A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência. E como a

visão geral em que se funda são os princípios da eficiência e produtividade, podemos considerar essa teoria pedagógica como expressão da concepção produtivista de educação. Consequentemente, a pedagogia tecnicista vai se pôr como uma teoria baseada no behaviorismo que compreende a educação como controle do comportamento cuja análise procura chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista.

No âmbito da concepção crítico-reprodutivista nos deparamos com outra peculiaridade. Aqui, de certo modo, contrariamente ao que ocorre na concepção humanista tradicional, é o nível da teoria da educação que subsume ou assimila a filosofia da educação. Isto porque, neste caso, a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções. De outro lado, na concepção crítico-reprodutivista não se põe, também, a questão da prática pedagógica. Com efeito, a ambição dessa concepção, como

teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada.

Finalmente, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica os três níveis se fazem presentes. O que a diferencia das demais concepções é o modo como se articulam esses níveis os quais estabelecem entre as relações recíprocas de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

Para melhor visualização do que foi exposto apresentamos um quadro ilustrativo das cinco concepções com a disposição dos três níveis referidos:

C.H.Tradicional	C.H.Moderna	C.Analít. C.Prod.	C C-Reprodut.	C Dialética (C H-C)
Fil.Ed. Tradic.	Fil.Ed.Moderna	F.E.An. 	Fil.Ed. Crít-Repr.	Fil.Ed. Hist-Crít.
T.Ed. Tradic.	T.Ed. Nova T.E.Tec.	T.Ed.Crít-Reprod	T.Ed. Hist-Crítica
P.P. Tradicional	P.P. Nova P.P.Tec.	P.P. Hist-Crítica

Pela descrição sumária das concepções, feita acima, pode-se perceber que, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a

sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”.

Feita essa caracterização preliminar das principais concepções de educação passemos a considerar, a seguir, sua relação com o problema da inovação educacional.

2. Educação, inovação e transformação social

No contexto da sociedade moderna estruturada sobre a base do modo de produção

capitalista ocorreu a configuração da escola como forma principal e dominante de educação. Estruturou-se, assim, a escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica que tinha em seu centro a figura do professor a quem cabia a tarefa de instruir as novas gerações.

Na virada do século XIX para o século XX essa concepção de educação foi taxada de tradicional e começou-se a postular a adoção de uma nova concepção. Assim, às correntes pedagógicas tradicionais se contrapuseram novas correntes autodenominadas de renovadoras. De lá para os nossos dias, a pedagogia foi invadida por constantes apelos à inovação. Nesse contexto, o termo “transformação” vem aparecendo com certa frequência como equivalente de reforma, renovação, mudança, com destaque para inovação. No entanto, se atentarmos para o significado específico do termo “transformação”, a partir de sua etimologia, chegaremos ao seu sentido estrito, distinguindo-o dos demais termos com os quais mantém uma relação de sinonímia.

Transformação é uma palavra composta do prefixo “trans” seguido da palavra “forma” e do sufixo “ção”. Ora, “trans”, nesse caso, significa mudança; e o sufixo “ção” indica um ato que se exerce sobre o substantivo que o antecede. Assim, “transformação” significa o ato de mudar a forma. Cumpre, pois, entender o que é “forma” para que possamos compreender o sentido próprio de transformação.

O significado de “forma” que se fixou nas várias línguas ocidentais remonta ao εἶδος platônico, constitutivo do mundo das ideias entendidas como a verdadeira realidade. Transposta por Aristóteles ao mundo sensível, a forma (μορφή) passou a ser entendida como a essência necessária ou a substância das coisas, isto é, aquilo que faz com que uma coisa seja aquilo que é. Distingue-se da matéria com a qual se compõe para formar tudo o que existe, como se explicita na teoria do hilemorfismo (de ὕλη, matéria + μορφή, forma) elaborada por Aristóteles. Esse significado de “forma” manteve-se na escolástica sendo retrabalhado no tomismo e se prolongou na época moderna. Para Bacon, a forma é o objeto próprio da ciência natural, devendo ser apreendida pela indução experimental.

Das análises etimológicas e semânticas que acabei de sumariar, segue-se que “transformação”, em sentido próprio, significa o ato de mudar a essência mesma das coisas. Portanto, podemos concluir que, se toda transformação é mudança, nem toda mudança é transformação. Igualmente, se toda transformação é inovação, nem toda inovação é transformação. Em sentido estrito só pode ser considerada transformação aquela mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere.

Vê-se, pois, que o ponto de partida para os intentos inovadores se localiza na pedagogia tradicional. Ali se encontra o primeiro critério para se caracterizar a inovação educativa: inovadora é aquela educação que se opõe à tradicional. Historicamente, esse processo de renovação se expressou no Movimento da Escola Nova.

De acordo com a Escola Nova, dizer que algo (uma teoria ou uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que em lugar de centrar-se no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade. Em lugar de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Em lugar de subordinar os meios ou métodos aos fins ou objetivos, subordina os fins aos meios.

A esse primeiro critério que busca modificar, “transformar” internamente a escola reformando sua maneira de funcionar, segue-se um segundo critério de inovação que advoga o recurso a outras formas de educar, distintas da escola, valorizando-se a educação informal, para escolar ou, simplesmente, não-escolar. Destacam-se, então, as potencialidades educativas dos meios de comunicação de massa e os recursos propiciados pela alta tecnologia.

Finalmente, um terceiro critério de inovação é aquele que, para além da mudança dos meios internos ou externos às instituições educativas, advoga a mudança dos próprios fins da educação.

Em síntese, pode-se considerar que a relação entre educação e transformação comporta diferentes concepções de inovação correspondentes às diferentes concepções pedagógicas.

De acordo com a concepção pedagógica tradicional, a inovação é entendida de modo acidental como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Logo, inovar é sinônimo de retocar superficialmente.

De acordo com a concepção pedagógica renovadora, inovar consiste em alterar essencialmente os métodos, os modos de educar, modificando internamente as características, a organização e o funcionamento das instituições escolares.

Conforme a concepção pedagógica produtivista, são mantidas as finalidades do ensino buscando-se maximizar os resultados do processo educativo. Tendo em vista esse intento, inovar, em sentido próprio, não será alterar nem acidental nem essencialmente. Inovar será lançar mão de outras formas de educar. Logo, novo é o outro, o que significa que a inovação educacional implica o uso de outros meios (a mídia) que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem.

Nessas três modalidades de inovação as mudanças são consideradas em função do próprio processo educativo sem se reportar ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas a ela própria em cujo âmbito são preconizadas as soluções sem se questionar as finalidades, já que estas são definidas extrinsecamente, no nível da organização social que engendra a organização do ensino. E como não está em questão a mudança da sociedade, não se coloca o problema da mudança dos fins da educação. Quando aqui se fala no papel da educação no processo de mudança social, o que está em causa é a mudança conjuntural e não estrutural; acidental e não essencial.

Por fim, na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural da sociedade.

Com base nas considerações apresentadas é possível distinguir quatro níveis de inovação em educação, tomando-se como ponto de partida o ensino tradicional:

- a) são mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial podendo, no entanto, sofrer retoques superficiais;
- b) são mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
- c) são mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais ou não-institucionalizadas;
- d) a educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades. Aqui a referência da inovação deixa de se centrar nos métodos de ensino e nas formas de organização da instituição escolar. O critério passa a ser determinado pelos fins a atingir, consoante a observação de Gramsci que recomenda encontrar “nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (GRAMSCI, 1968, p. 124).

Considerando-se a relação entre educação e transformação, importa observar que, via de regra, as experiências inovadoras tendem a se enquadrar nos dois níveis intermediários. Com efeito, o primeiro nível, enquanto limite inferior, não constitui, ainda, a inovação propriamente dita. E o quarto nível, enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassa o significado contido na palavra inovação. Em verdade, as experiências aí enquadradas, mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social.

Consequentemente, na perspectiva histórico-crítica não existem metodologias de ensino consagradas ou anatematizadas “a priori”. Ou seja, não existem métodos de ensino válidos e que devem ser adotados e outros incorretos e, portanto, não podem ser utilizados. Assim, se, por exemplo, o método expositivo é, por excelência, a metodologia de ensino própria da pedagogia tradicional, devendo ser evitados os métodos da dinâmica de

grupo, do ponto de vista da pedagogia nova as metodologias de ensino da dinâmica de grupo devem ser adotadas, enquanto que o método expositivo resulta praticamente proibido. Diferentemente, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a escolha dos métodos subordina-se aos objetivos a serem atingidos. Assim, por exemplo, se o objetivo é assegurar ao conjunto dos alunos a compreensão do significado de determinado conceito (filosófico, científico ou artístico), o método mais adequado é o expositivo mediante o qual o professor explicará o significado do conceito a ser compreendido. Em contrapartida, se o objetivo a ser atingido é desenvolver nos alunos a capacidade de diálogo, de discussão, de levantar problemas, lançar-se-á mão da metodologia da dinâmica de grupo.

Em suma, é apenas nesse quarto nível que se aplica o significado estrito de transformação, pois é somente aí que se busca articular a educação com a mudança da forma social, quer dizer, com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista.

No entanto, a abordagem feita até aqui esteve referida predominantemente às escolas da educação básica. Voltemos, então, nossos olhos para a educação superior e, já que nossa referência são os fundamentos filosófico-pedagógicos das metodologias de ensino, consideremos os dois modelos contrapostos de formação de professores e a posição das universidades diante deles.

3. Os modelos de formação docente e o Ensino Superior

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII. Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas escolas normais. E isso ocorreu também no Brasil.

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso, havia escolas tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício (SANTONI RUGIU, 1998). E as universidades, como uma modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que eles deveriam transmitir nas referidas escolas. A partir, porém, do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para se

equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. Nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores: o **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos**; e o **modelo pedagógico-didático**.

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação.

De um lado está o **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos** para o qual a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

Do outro lado se contrapõe o **modelo pedagógico-didático** segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo

tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Atualmente, ocorre nos vários países a necessidade de propiciar formação pedagógica, segundo a exigência do modelo pedagógico-didático, também aos professores secundários, isto é, aqueles que no Brasil correspondem às quatro últimas séries do ensino fundamental e ao ensino médio. Tal necessidade é eloquentemente ilustrada por uma enquete realizada na Itália, em 1992, que chegou à seguinte conclusão:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação, etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (CAVALLI, a cura di, 1992, p. 243).

Para que possamos compreender adequadamente o fenômeno da secundarização do aspecto pedagógico nas instituições de ensino superior, convém ter presente o lugar social reservado às escolas secundárias e superiores na consolidação da sociedade burguesa. Enquanto o ensino primário foi concebido como destinado a todos para assegurar a instrução popular, o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel era garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguiam do povo-massa.

Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não

deixando margem a veleidades pedagógicas. Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, por excelência, antiletista. Daí sua adequação à escola primária, que é a escola popular.

Eis porque, no caso da formação de professores para as escolas primárias, a instituição das escolas normais expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando-se, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino. Atualmente, à vista da tendência a elevar essa formação para o nível superior, nos encontramos diante de dois aspectos que se contrapõem entre si. Por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifestasse o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental.

Passemos, por fim, a considerar as metodologias de ensino em sua condicionalidade à estrutura do ensino superior.

4. Metodologias de ensino e estrutura do ensino superior

Surgidas na Idade Média, as universidades se constituíram como corporações destinadas à formação dos profissionais das “artes liberais”, isto é, intelectuais, por oposição àqueles das “artes

manuais” que eram formados nas corporações de ofício (SAVIANI, 2012). Em que pese a rigidez de organização, própria das corporações, que durou até a segunda metade do século XVIII, a universidade foi o lugar principal de desenvolvimento da pesquisa. Esse fato, frequentemente ocultado pelo tradicionalismo didático e científico, se manifestou desde o século XVII no “hábito da relação professor-aluno” e por meio dos “seminários privados” constituídos por grupos de estudantes que se reuniam em torno de um professor e que não raro habitavam próximos dele como num pequeno colégio. Após as reformas da segunda metade do século XVIII modifica-se o quadro das disciplinas integrantes dos currículos universitários. Assim, no final do século XVIII e início do século XIX ocorre um distanciamento entre, por um lado, os currículos tradicionais originários da Idade Média centrados na teologia, direito e medicina aliados aos que posteriormente foram introduzidos a partir do antigo sistema das artes liberais acrescidos de estímulos novos provenientes das Academias (filosofia e filologia clássica e moderna) e, por outro lado, os currículos mais novos de caráter técnico-científico próprios de um período em que o artesanato já havia sido suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria implantada em consequência da revolução industrial (SANTONI RUGIU, 1998, p. 108-111).

Pode-se, pois, dizer que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de universidade, a saber, o modelo napoleônico, o modelo anglo-saxônico e o modelo prussiano. Este último se caracterizou com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Por isso, esse modelo é também chamado de humboldtiano. A origem desses modelos se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a

sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano (PIZZITOLA. In: DE VIVO E GENOVESI, 1986, p. 146).

Além do “hábito da relação professor-aluno” e dos “seminários privados”, é importante destacar que a universidade humboldtiana foi marcada pela instituição dos seminários como metodologia de ensino referencial para o trabalho dos professores com seus alunos.

No entanto, a marca principal da metodologia de ensino predominante nas instituições de ensino superior decorre da prevalência do modelo dos conteúdos culturais cognitivos. Com efeito, tudo se passa como se tivesse sido tomado ao pé da letra o sentido do modelo pedagógico-didático. Já que o substantivo “pedagogia” e, por consequência, o adjetivo “pedagógico” remetem literalmente ao ensino de crianças, entendeu-se que o modelo pedagógico-didático seria adequado para o ensino primário. Como nas universidades estudam jovens e adultos que supostamente já atingiram a autonomia, sendo responsáveis pelos próprios atos, torna-se dispensável a utilização de recursos pedagógicos. Por isso a universidade, ultrapassada a fase medieval e tendo entrado na fase moderna a partir do século XIX, se estruturou basicamente com uma metodologia de ensino centrada nas conferências magistrais dos professores em que se ministravam os conteúdos cujo domínio os alunos iriam demonstrar por meio de exames aos quais deveriam se submeter periodicamente. Claro que conforme as modalidades de formação para as distintas carreiras profissionais, as aulas magistrais eram acompanhadas de aulas práticas em laboratórios ou em situações de exercício profissional orientado como no caso da residência médica nos hospitais universitários. Mas, como sabemos, isso tem sido efetuado de certo modo no espírito das corporações medievais em que prevalecia o “aprender fazendo” por parte do aprendiz junto ao mestre de ofícios, sem a necessidade do domínio teórico dos métodos e procedimentos técnicos adotados.

A prevalência do método das aulas magistrais é tão marcante que mesmo nos casos em que se propunha a utilização dos métodos

ativos e das técnicas de dinâmica de grupo, isso era frequentemente explicado e incentivado por meio de aulas expositivas. Assim, no período da hegemonia da pedagogia nova não era incomum, especialmente nos cursos de licenciatura e de pedagogia, os professores explicarem oralmente as características e as virtudes dos métodos novos. Assim, os alunos ouviam atentamente e se encantavam com as novas metodologias firmando a convicção de que, quando entrassem no exercício profissional iriam atuar de forma inovadora. Não se davam conta de que as instituições em que iriam trabalhar estavam organizadas de uma forma que não previa o uso dos chamados métodos novos.

Ora, em relação às condições de atuação no ensino superior também encontramos uma situação semelhante. Assim, não basta que tenhamos a intenção e o domínio de determinadas metodologias de ensino para que as apliquemos em nossa atuação como professores universitários se o modo como está estruturado o ensino coloca obstáculos a essa atuação. Vejamos, então, como se encontra estruturado o ensino na universidade.

A atual estrutura do ensino na universidade brasileira decorreu da concepção e normatização contida na reforma de 1968 (Lei 5.540, de 28/11/68) regulamentada pelo Decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969 (SAVIANI, 1984, p.87-94).

Até então, o ensino estava estruturado sobre a base da identidade entre curso e departamento. Em outros termos, o departamento era a reunião dos professores que ministravam as disciplinas de determinado curso. Assim, por exemplo, o professor de Introdução à Filosofia integrava o departamento de Filosofia se estivesse lecionando no curso de Filosofia. Caso ministrasse aulas no curso de História ou de Pedagogia ou de Psicologia, ele seria membro do departamento de História ou de Pedagogia ou de Psicologia. Na hipótese de lecionar a referida disciplina nos quatro cursos mencionados, ele integraria os quatro departamentos.

O curso, vale dizer, o ensino, era, pois, a referência básica tanto para professores como para alunos. O professor era contratado para lecionar em determinado curso. Só em função disso é que

se definia o seu pertencimento à Universidade e - se fosse o caso, já que isso não era necessário - ao departamento. Os alunos se matriculavam num curso e, a cada ano e em sequência, numa das séries de que se compunha o curso. Tal era a regra geral, portanto, válida para todos os cursos quer se destinassem às profissões liberais ou técnicas, quer ao bacharelado e licenciatura. Esta, na verdade, se constituía num mero apêndice do bacharelado pela justaposição a este das disciplinas pedagógicas.

Com a reforma de 1968, a estrutura acima descrita foi alterada. Deu-se a separação entre curso e departamento. Este foi definido como a unidade básica da universidade que congrega especialistas — de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins. Tal alteração foi proposta sob o argumento de que, devendo a universidade fundar-se na unidade do ensino e da pesquisa, era necessário desenvolver a pesquisa reunindo e conjugando os esforços dos professores preocupados com a mesma área de conhecimento. O curso, por sua vez, é definido pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas. Tal currículo seria definido e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso. Assim, ao departamento se contrapõe a coordenação de curso; ao chefe de departamento, o coordenador do curso. É de se notar que as disciplinas que figuram nos currículos dos cursos são tomadas dos departamentos, já que as disciplinas relativas a determinada área de conhecimento integram o departamento que reúne os especialistas naquela área de conhecimento. Qual, então, o sentido da separação? O que é que justifica a autonomia do ensino em relação ao departamento se seus conteúdos são desenvolvidos no departamento e a ele pertencem? Não se trataria de uma desnecessária duplicação de meios? (O que, diga-se de passagem, contraria frontalmente um dos princípios norteadores da reforma universitária).

Na verdade, teoricamente, a separação foi justificada da seguinte maneira: cabe ao curso, por meio de sua coordenação, definir os objetivos que ele deve atingir; a partir e em função de seus

objetivos serão definidas as disciplinas constitutivas do currículo do referido curso e selecionados os conteúdos que devem ser ministrados em cada disciplina. A partir desses parâmetros, a coordenação do curso solicita aos departamentos que indiquem os professores mais adequados para assumir as disciplinas nos termos estipulados. Em outros termos, tal como foi explicitado no relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o projeto de reforma do ensino de 1º e 2º graus, dir-se-ia que as matérias integram os departamentos ao passo que as disciplinas integram os cursos: os conteúdos desenvolvidos pelos departamentos constituiriam a matéria prima, o material bruto que, trabalhado e ordenado segundo uma sequência e dosagem adequadas aos objetivos de determinado curso, daria origem à disciplina que passaria a fazer parte do currículo do referido curso. Na prática, entretanto, nós sabemos que, por ter o controle dos professores e dos conteúdos e, por meio deles, das disciplinas, os departamentos controlam os cursos. Nessas circunstâncias, a coordenação de curso converte-se num organismo um tanto inócuo e, pior do que isso, em mais uma instância burocrática a dificultar a agilização das atividades universitárias.

Na estrutura acima exposta, o curso deixa de ser a referência básica. Para os professores, o departamento é o ponto de referência fundamental. Todo professor, antes de mais nada, deve estar departamentalizado. E deverá integrar um e apenas um departamento. Já os alunos são referidos às disciplinas. Para estar em situação regular na universidade, cada aluno deverá estar matriculado em pelo menos uma disciplina.

Em suma: por meio da departamentalização e da matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado. Foi, com efeito, a tentativa de transpor para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas. Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e

sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a carga da coordenação de curso. Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre o ensino e a pesquisa no exato momento em que a reforma se propunha a realizar a sua unidade. Na prática, a dependência da coordenação de curso em relação ao departamento, esvaziado este de preocupações pedagógicas, significou, em termos da estrutura do ensino, a subordinação dos fins aos meios. Tal consequência - é bom lembrar - está em perfeita consonância com a concepção que orientou a reforma universitária, por meio dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Na raiz das distorções apontadas está a preocupação com a racionalização dos custos. Tanto a departamentalização como a matrícula por disciplina/regime de créditos tinham por principal objetivo a redução de custos. Assim, para ficarmos no exemplo anteriormente citado, por meio da departamentalização evitava-se a existência de vários professores de Introdução à Filosofia; pela matrícula por disciplina tornou-se possível oferecer apenas uma disciplina de Introdução à Filosofia para alunos de diferentes cursos. Assim, se Introdução à Filosofia era incluída em dez cursos como, por exemplo, Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia, Letras, Serviço Social, Física e Matemática com duas horas semanais, na estrutura anterior a instituição teria de pagar 20 aulas semanais de Introdução à Filosofia enquanto que, na estrutura atual, bastará pagar apenas duas. Vê-se, então, a grande redução de custos propiciada pela nova estrutura do ensino superior.

Pedagogicamente, porém, as medidas referidas acarretaram a fragmentação do trabalho educativo gerando tal grau de dispersão, descontinuidade e heterogeneidade que se inviabilizou a eficácia do ensino reduzido, agora, a um ritual esvaziado de conteúdo significativo. Lembremos, de passagem, que tal situação não é politicamente indiferente, tendo, ao contrário, acarretado a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impos-

sibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos.

5. Conclusão: encaminhando a busca de alternativas

Qual a estrutura de ensino mais adequada para se responder aos desafios educacionais lançados à Universidade pela sociedade brasileira atual?

A estrutura acima integra um conjunto de medidas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam, fundamentalmente, a ajustar a educação à ruptura política operada em 1964. Tal ruptura assestou um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do País.

Em oposição a essas aspirações, a revolução de 1964 se fez com o objetivo explícito de preservar a ordem socioeconômica. Em lugar do desenvolvimento nacional, os grupos vitoriosos em 1964 se empenharam no processo de modernização acelerada do País, segundo um modelo desnacionalizante. Para tanto, era necessário que a população fosse marginalizada das decisões.

Em consequência, adotou-se no campo educacional a diretriz segundo a qual as decisões relativas à Educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas destinadas a enquadrar a Educação nos objetivos da modernização acelerada. Quanto às decisões sobre tais medidas, ficavam as mesmas circunscritas ao grupo que, empolgando o poder, se arvorou em intérprete infalível das aspirações da sociedade, sem a prévia delegação desta. Daí a ilegitimidade do regime.

O questionamento da estrutura do ensino na universidade implicou o questionamento do conjunto da organização educacional e do próprio regime que a gerou. Da intensa mobilização da

sociedade brasileira participava também a universidade. Professores, alunos e funcionários se organizaram em associações e procuraram unificar suas lutas reivindicando a modificação da organização educacional como um momento integrado à luta mais ampla pela transformação de toda a sociedade brasileira. O que se pretendeu foi, pois, interferir nos rumos da educação brasileira de modo a adequá-la às aspirações populares. Mas as mudanças introduzidas com a Nova República, com a Constituição de 1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, não alteraram a estrutura do ensino que permaneceu a mesma herdada do período militar.

Compreende-se, pois, que a primeira exigência para a formulação de proposta alternativa à estrutura de ensino da universidade seja a mobilização e participação organizada de professores, alunos e funcionários nas decisões que afetam a vida universitária.

A exigência apontada é condição preliminar, necessária e indispensável. Não é, porém, suficiente. Com efeito, a participação democrática não evitará, por si só, que determinadas ideias como, por exemplo, a departamentalização, venham a prevalecer pelo simples fato de já terem penetrado no senso comum dos elementos que integram a comunidade universitária. Haja vista que, nas discussões que a maioria das universidades vem travando sobre os próprios Estatutos, via de regra não se questiona que se deva partir do departamento como unidade fundamental. Dir-se-ia que a ideia de departamento como célula organizacional da universidade já se converteu numa espécie de mito cristalizado no senso comum da vida universitária.

É necessário, pois, acrescentar uma segunda exigência. Impõe-se o estudo crítico e profundo das diferentes experiências já intentadas bem como das consequências práticas derivadas das alternativas passíveis de serem implementadas. Na linha desta exigência, parece-me que a proposta alternativa deverá, em termos de concepção, garantir, por um lado, a articulação entre meios e objetivos, entre conteúdos e suas finalidades

educativas, entre a produção/sistematização e a transmissão do saber, entre o aspecto científico e o aspecto pedagógico. Por outro lado, deverá superar a dispersão, a descontinuidade e heterogeneidade garantindo um mínimo de continuidade e homogeneidade sem o que o trabalho pedagógico se torna impossível.

Em termos organizacionais deve-se, no primeiro caso, superar a separação entre curso e departamento. Com efeito, não é apenas a pesquisa que deve alimentar o ensino. Também este deve alimentar a pesquisa, fornecendo-lhe temas e problemas de investigação, aferindo a adequação e relevância social dos resultados da pesquisa e, sobretudo, difundindo os produtos da pesquisa de modo que, pela mediação de sua assimilação por parte dos alunos seja revertido à sociedade o saber que dela se origina e que a universidade elabora e sistematiza. Além do mais, cumpre lembrar que é o ensino que fornece os próprios quadros de pesquisadores.

No segundo caso, para garantir um mínimo de continuidade e homogeneidade, cumpre superar as distorções decorrentes do regime de matrícula por disciplina. Entendemos que tal regime deveria vigorar apenas no caso das disciplinas eletivas e/ou optativas. O núcleo das disciplinas específicas de cada curso deveria ser oferecido em blocos anuais, recuperando-se em termos novos os aspectos positivos do regime seriado.

Por último, cabe lembrar que unidade entre ensino e pesquisa não significa identidade. Se na pesquisa os conteúdos se põem como fim e, de certo modo, podem ter uma justificação intrínseca, no ensino a razão de ser dos conteúdos é a sua assimilação pelos alunos; conteúdos não assimilados resultam inteiramente inúteis do ponto de vista do processo de ensino. Segue-se, pois, que é importante levar em conta a especificidade de cada curso. Assim, por exemplo, não é a mesma coisa lecionar Introdução à Filosofia para alunos do curso de Filosofia, de História, Pedagogia, Psicologia, entre outros. Com efeito, para os alunos de Filosofia a disciplina Introdução à Filosofia tem o caráter de uma iniciação geral, uma espécie de aperitivo a respeito de algo que será

objeto de aprofundamento ao longo de todas as séries que compõem o curso. Já para História a referida disciplina será preparatória para uma outra disciplina de fundamentação da formação dos historiadores que é a Filosofia da História. Para a Pedagogia servirá de preparação para a Filosofia da Educação e para a Psicologia será uma iniciação à História da Ciência. Consequentemente, a seleção dos conteúdos, sua ordenação, sequência e ênfase adquirem conotações próprias em cada caso. Tal especificidade foi inteiramente diluída no regime de matrícula por disciplina.

Esperamos que as indicações acima apresentadas possam ser úteis para estimular a discussão em torno da busca de propostas alternativas que nos permitam chegar a uma estrutura de ensino capaz de responder aos desafios educacionais lançados à universidade pela sociedade brasileira atual.

Referências bibliográficas

CAVALLI, A. [a cura di] (1992). *Insegnare oggi: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna, Il Mulino.

GRAMSCI, Antonio (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DE VIVO, Francesco e GENOVESI, Giovanni [a cura di] (1986). *Cento anni di università*. Napoli, Ed. Scientifiche Italiane.

SANTONI RUGIU, Antonio (1998), *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (1984). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2012). "Universidade hoje: mutações de uma instituição milenar". In: MACIEL, Adriana M. da Rocha et alii (Orgs.). *Universidade Hoje: o que precisa ser dito?* Santa Maria: Editora UFSM, p. 169-182.

