

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A PRÁTICA DE ENSINO
NOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA
NO BRASIL

DOROTÉA CUEVAS FRACALANZA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção de Grau de Mestre em Educação, área de concentração em Metodologia do Ensino, sob a orientação da Professora Doutora AMÉLIA AMERICANO FRANCO DOMINGUES DE CASTRO

CAMPINAS

1982

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

À Zulina,
Mãe e Amiga

que acreditou que a vida poderia
ter outros caminhos e teve a
coragem de lutar para que nós,
juntas, pudessemos descobri-los.

Ao Hilário,
Companheiro,
Amigo e Orientador

que viveu comigo os conflitos
inerentes à essa intrincada
relação que nos une.

Ao Paulo Sergio
e Ana Paula,

que sempre encontraram um
jeito de amar e encorajar
essa mamãe alegre-triste,
a escrever não-sei-o-que,
tantas vezes não-sei-onde.

AGRADECIMENTOS

Às Dras. Amélia Americano Domingues de Castro e Janice Theodoro da Silva que acompanharam de perto o desenvolvimento deste trabalho, contribuindo decisivamente, com sua compreensão, crítica e incentivo, para o alargamento das perspectivas do projeto inicial e para a elaboração final que aqui se apresenta.

Entretanto, muitos foram os que me auxiliaram ao longo desse percurso moroso, difícil e, na maior parte das vezes, pouco agradável.

A todos, inclusive aqueles que já esqueceram ou mesmo ignoram sua participação neste trabalho, aqui fica meu profundo e reconhecido agradecimento.

ÍNDICE

A PRÁTICA DE ENSINO NOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA NO BRASIL

	página
INTRODUÇÃO	1
1. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	7
2. OS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA NO BRASIL (1930- 1962)	12
2.1. A Formação do Professor para o Ensino Secundário no Brasil (1930-1945)	12
2.2. A Prática Docente nos Currículos dos Cursos Supe- riores de Licenciatura	23
3. A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO E DAS FACULDADES DE FILOSOFIA NO BRASIL	30
3.1. O Ensino Secundário Face à Expansão do Ensino Mé- dio no Brasil	30
3.2. A Expansão das Faculdades de Filosofia nas Déca- das de 50 e 60	53
4. A PRÁTICA DOCENTE E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL	74
4.1. Os Movimentos pela Renovação do Ensino Secundário (Década de 40)	74
4.2. Os Colégios de Aplicação e a Prática Docente (O Decreto-Lei nº 9053/46)	80
4.3. O Contexto Sócio-Educacional Brasileiro e sua In- fluência nas Faculdades de Filosofia (1945-1962) .	87
4.4. A Prática de Ensino: Os Colégios de Aplicação e as Escolas da Comunidade (O Parecer 292/62)	94

	página
5. AS LINHAS DE ORIENTAÇÃO DOMINANTES NA PRÁTICA DE ENSINO	100
5.1. Primeira Fase: Qualidade x Quantidade ou Conservação x Renovação	100
5.2. Segunda Fase: Qualidade x Quantidade ou Razões Pedagógicas x Razões Econômicas	118
6. A PRÁTICA DE ENSINO SEGUNDO TRABALHOS SOBRE O TEMA	127
6.1. Organização do Quadro de Análise	131
6.2. Os Trabalhos Analisados	134
6.3. A Prática de Ensino na Perspectiva dos Trabalhos Analisados	137
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
8. BIBLIOGRAFIA	167
8.1. Bibliografia Geral	167
8.2. Bibliografia Específica:	
Trabalhos analisados	169
8.3. Legislação	170
8.3.1. Constituição	170
8.3.2. Leis	171
8.3.3. Decretos-Leis	171
8.3.4. Decretos	172
8.3.5. Portarias	172
8.3.6. Indicações	172
8.3.7. Pareceres	173
8.3.8. Resoluções	173

INTRODUÇÃO

Apesar de constituir-se numa realidade hoje, durante muitos anos professores secundários foram licenciados sem qualquer formação prática de ensino e, quando não, a formação prática que recebiam era feita, via de regra, de modo assistemático, incentivada e sustentada mais pelos ideais pedagógicos de seus professores, do que por uma política educacional propriamente dita.

A *Prática de Ensino* da qual se ocupa este estudo é uma atividade curricular atualmente obrigatória nos cursos superiores de formação de professores para o magistério nas escolas brasileiras de 1ª e 2ª graus, prevista pela legislação, para ser realizada na forma de *Estágios Supervisionados em Escolas da Comunidade*.

Considerando-se apenas os últimos dez anos, no âmbito nacional, é possível destacar-se vários trabalhos específicos sobre Prática de Ensino: artigos em revistas especializadas, teses acadêmicas, documentos para estudo, relatos de encontros e experiências realizadas.

Nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a partir de 1971, foram apresentados vinte trabalhos sobre o tema específico da Prática de Ensino. Além disso, no mesmo período, deu-se a publicação de ao menos dez dissertações de mestrado versando especificamente sobre esse tema. No ano de 1978 foram publicadas duas pesquisas referentes às atividades de Prática de Ensino desenvolvidas na formação dos professores do ensino de 1ª e 2ª graus. Além delas, nesse mesmo ano publicaram-se dois documentos oficiais sobre a Formação de Recursos Humanos para a Área de Educação, nos quais

um dos temas desenvolvidos é a Prática Docente e os Estágios Supervisionados.¹

Grande parte desses trabalhos traz explícita a importância da Prática de Ensino. Nenhum deles questiona sua relevância no currículo de formação de professores. Alguns autores chegam mesmo a sugerir certo destaque para os Estágios de Prática alegando serem "ponto crucial exigido pelos currículos oficiais"², podendo "contribuir decisivamente para a formação de professores capacitados a desempenhar integralmente sua função"³ ou ainda pretendendo que "se tornem o ponto alto da formação acadêmica do aluno"⁴.

É também freqüente, na literatura estrangeira sobre formação de professores, encontrar-se textos que afirmam a importância atribuída à Prática de Ensino.⁵ Dentre eles, FLOWERS, na introdução de seu trabalho, além de caracterizar a importância da formação prática dos professores, assinala que esta sofre a influência das práticas desenvolvidas nos países europeus, especialmente a Alemanha, onde os líderes educacionais consideravam-nas essenciais à formação de todos os professores,

-
- 1 Essas publicações serão oportunamente citadas e especificadas no corpo deste trabalho.
 - 2 Lilian M.H.S. CAMPOS, *Treinamento Pré-Profissional de Habilidades de Ensino com Emprego de Simulação e Variação de Tipo de "Feed-Back": Um Estudo Experimental*, 1976, p. 4.
 - 3 Hilda R. FERREIRA, *Prática de Ensino: A Importância do Exercício da Atividade Docente na Formação do Professor de Ciências*, 1979, resumo.
 - 4 Magali de CASTRO (Coord), *Estágios em Educação: Subsídios para o Estabelecimento de uma Política de Estágio para a FAE/UFMG*, 1978, p. 15.
 - 5 Veja-se, por exemplo: John G. FLOWERS, *Content of Student-Teaching Courses Designed for the Training of Secondary Teachers in State Teachers Colleges*, 1932; Bernard RABIN, "¿Quiénes son Maestros Supervisores?" in *El Maestro Supervisor - Aspectos de la práctica pedagógica*, 1972; Walter K. BEGGS, *La Formación del Maestro*, 1968; L.O. ANDREWS, *Formación Práctica del Docente*, 1971.

tanto a serviço da escola elementar como secundária.⁶

Mais recentemente, já na década de 60, ANDREWS afirma que "a formação prática do docente é o curso educacional mais unanimemente aprovado, tanto pelos educadores como pelo público em geral", sendo "aceito de um modo geral inclusive pelos mais severos críticos da educação docente profissional"⁷.

No Brasil, observa-se que o interesse pela Prática de Ensino tem se acentuado nos últimos anos. Evidência disso são, não só o número crescente de publicações sobre o assunto, mas sobretudo a realização de colóquios, palestras e encontros, alguns incluindo como tema de debates a Prática de Ensino, outros dedicados especificamente a ela. Tais eventos vêm se tornando não só mais freqüentes como também mais abrangentes, como se verificou, em 1979 na realização do Primeiro Encontro Nacional de Prática de Ensino.

Assim, em 1972, realizou-se em Brasília, o Primeiro Encontro Nacional de Professores de Didática, incluindo o debate sobre Prática de Ensino.⁸ Outro destaque relevante para a Prática de Ensino, foram os "Encontros Regionais dos Setores Envolvidos na Formação de Recursos Humanos para a Educação", realizados no período 1974-1975, em sete cidades brasileiras: Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, João Pessoa, Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Carlos.⁹ Em 1975, realizaram-se Colóquios Regio

6 John G. FLOWERS, obra citada, p. 1.

7 L.O. ANDREWS, obra citada, p. 11.

8 "Conclusões do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Didática"; in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 59(129), jan/mar, 1973, pp. 153 a 156.

9 Dentre 535 entidades participantes, 405 eram representadas por Escolas Superiores do país. Cinco temas foram propostos para debates, um deles sob o seguinte título: "Metodologia Pedagógica, Prática Docente e Estágios Supervisionados, atualmente adotados na formação de professores e especialistas não docentes para o ensino de 1º e 2º graus." Sua contribuição é das mais relevantes, principalmente no que diz respeito ao levantamento da problemática da Prática de Ensino. CEAE, *A Formação de Recursos Humanos para a Área de Educação*. Departamento de Assuntos Universitários, Documentos I e II, MEC, 1975.

nais sobre Estágios Supervisionados, em São Paulo e Salvador .
 No Rio Grande do Sul, a partir de 1975, iniciaram-se os Encon-
 tros Estaduais Anuais de Prática de Ensino, e em 1979 realizou-
 -se, também no Rio Grande do Sul, o citado Primeiro Encontro Na-
 cional de Professores de Prática de Ensino.¹⁰

Esse universo que vai sendo construído sobre a
 Prática de Ensino, além de revelar sua *importância*, indica tam-
 bém que a Prática de Ensino apresenta muitos *problemas*. Um dia-
 gnóstico apenas superficial revela que esses problemas se repe-
 tem com grande regularidade, com pequenas variações locais, em
 função das melhores ou piores condições que cada situação apre-
 senta.

Via de regra, as dificuldades encontradas apare-
 cem desde os momentos iniciais da realização da Prática de Ensi-
 no, configurando-se em detalhes do processo, tais como: insufi-
 ciência da carga horária destinada aos Estágios; inadequação en-
 tre horários disponíveis na Faculdade e aqueles oferecidos pela
 Escola; distância entre a Faculdade e Escola, entre outros. Os
 entraves se multiplicam e ampliam sem que se vislumbrem perspec-
 tivas de solução.

O número elevado de licenciandos, o número reduzi-
 do de escolas e professores que aceitam estagiários, a escassez
 de orientadores aparecem como dificuldades freqüentemente apon-
 tadas nessa área. Ao lado dessas, outras também são indicadas :
 as turmas de alunos nas escolas são grandes e heterogêneas, os
 contatos dos estagiários com esses alunos e com os professores

10 I Encontro Nacional e V Encontro Estadual de Professores de
 Prática de Ensino (ENEPE), Universidade Federal de Santa Ma-
 ria, R.S., 10 a 13 de julho de 1979.

da escola, via de regra são precários e insatisfatórios. Um relacionamento direto entre os professores da Prática de Ensino na Faculdade e os professores que recebem os estagiários nas Escolas, praticamente inexistente.

Na medida em que os problemas levantados prendem-se às minúcias da execução da Prática de Ensino, as soluções que se propõem acabam restringindo-se a superar os obstáculos mais imediatos. Desse modo, o êxito de cada situação fica condicionado a fatores circunstanciais, e sobretudo ao empenho do pessoal nela envolvido, sendo muito freqüente alusões depreciativas sobre o pessoal mais diretamente implicado no processo, tais como: o professor da escola por não demonstrar interesse em atender os estagiários, ou ainda não estar preparado para recebê-los, ou mesmo não gostar de trabalhar com estagiários na classe; os estagiários, por não se empenharem em realizar as atividades de estágio, demonstrando desinteresse pelo ensino e pelos problemas da Escola; os orientadores por falta de preparo ou mesmo insensibilidade aos problemas do Estágio; e assim sucessivamente.

No que respeita às alternativas de soluções propostas, via de regra, manifestam-se também aqui, tendências comuns. O uso de técnicas e recursos metodológicos tem sido freqüentemente apontado como um caminho viável na superação das dificuldades que se nota existirem na Prática de Ensino. Tais soluções, no entanto, não têm resultado o efeito desejado. Verifica-se que os problemas da Prática de Ensino resistem ao tempo, e persistem praticamente inalterados.

No entanto, verifica-se que a Prática de Ensino se ressentida da falta de um estudo capaz de fornecer elementos

que expliquem as razões pelas quais uma atividade curricular à qual se atribui tanta importância, esteja permanentemente às voltas com problemas para os quais não se vêm encontrando soluções satisfatórias. Portanto, sente-se a necessidade de estudo que ultrapasse o nível da constatação dos fatos, do inventário dos problemas e das soluções propostas, e contribuia para interpretar não só esses fatos, mas também a razão de ser desses problemas e ainda o próprio encaminhamento que se tem dado às suas soluções.

O presente trabalho sobre Prática de Ensino, será desenvolvido na perspectiva acima apontada. Nele, procurar-se-á investigar a história da Prática de Ensino, esclarecendo alguns fatos tais como: a época em que ela foi incluída nos cursos de formação de professores; os motivos de sua inclusão no currículo; como ela foi concebida a princípio; as alterações pelas quais passou; os motivos que provocaram essas alterações; e o estágio em que ela se encontra atualmente.

1. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O estudo será iniciado por uma retrospectiva histórica dos *Cursos Superiores de Licenciatura*, no período compreendido entre 1930 e 1962. O elenco dos fatos que constam dessa retrospectiva ficará circunscrito à parte correspondente à formação pedagógica dos professores, uma vez que a Prática de Ensino, desde sua criação nesses cursos, até hoje, esteve sempre mais diretamente relacionada com o preparo pedagógico dos professores, do que com o preparo desses professores em conteúdos específicos.

No levantamento dos fatos serão privilegiados dois setores do ensino que, embora distintos estão intimamente relacionados: o Ensino Secundário e os Cursos Superiores de Licenciatura. Isso porque esses últimos foram criados no Brasil, na década de 30, para atender exclusivamente à formação de professores para lecionar no ramo secundário do Ensino Médio. Essa destacada importância do Ensino Secundário na educação escolar brasileira naquela ocasião, torna imprescindível sua inclusão no estudo da Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura.

O referencial que orientará a pesquisa será obtido investigando-se a legislação educacional relacionada com o assunto. Além dos aspectos formais apresentados pela legislação, procurar-se-á levantar os aspectos sociais, econômicos e políticos subjacentes às determinações legais que traçaram os rumos do ensino no período considerado.

A forma de apresentação atenderá a seqüência cronológica em que os fatos aconteceram, respeitada a periodização referente às diferentes fases da Prática Docente nos Cursos Superiores de Licenciatura, quais sejam: o primeiro de 1930 a 1946, período inicial de formação de professores em nível superior, no qual a Prática Docente ainda não fora instituída por Lei; o segundo, de 1946 a 1962, período em que a Prática Docente dos licenciandos foi regulamentada por Lei, devendo desenvolver-se nos Ginásios de Aplicação, anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; o terceiro de 1962 até hoje, período atual, iniciado com a determinação legal de que a Prática de Ensino passasse a realizar-se sob a forma de Estágios Supervisionados em Escolas da Comunidade.

Em todos esses períodos serão postas em evidência as interrelações existentes entre os campos social, econômico, político e educacional, procurando-se, desse modo, compreender em que medida a legislação sobre o ensino reflete os interesses de grupos sociais e, como esses interesses se traduzem nas medidas adotadas frente a um ou outro setor da escola brasileira.

Esse procedimento permitirá que se compreenda a vinculação existente entre o Ensino Secundário e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, não só por ocasião de sua criação, mas também ao longo dos quase trinta anos em que ambos se mantiveram em relação quase exclusiva.

Depois de ter acompanhado os principais momentos que marcaram a história do Ensino Secundário em sua relação com as Faculdades de Filosofia, será desenvolvido um estudo mais específico sobre os Cursos Superiores de Licenciatura, com ênfase

especial na inclusão da Prática Docente em seus currículos, em meados da década de 40.

Desta feita a descrição ficará restrita ao con texto pedagógico, uma vez que as principais considerações so bre as relações entre esse e o contexto social mais amplo já terão sido consideradas na parte precedente.

A seguir será feito um levantamento estatístico de dados sobre indicadores da *expansão quantitativa no Ensino Secundário e nas Faculdades de Filosofia* no período compreendido entre 1933 e 1966. Tal procedimento se justifica pela for te expressão que a educação escolarizada vinha assumindo em todos os níveis de ensino, na década de 40. A delimitação desse intervalo toma como ponto de partida a época em que surgi ram as Faculdades de Filosofia no país (início da década de 30), e como ponto final a ocasião em que a Prática de Ensino tornou-se parte do mínimo curricular dos Cursos Superiores de Licenciatura (início da década de 60).

A principal finalidade desse levantamento esta tístico é acrescentar elementos sobre a evolução histórica a apresentada na parte anterior. Os dados ficarão restritos ao Ensino Secundário, inserido no contexto mais abrangente do Ensino Médio, e às Faculdades de Filosofia inseridas no contexto mais amplo do Ensino Superior.

Em ambos os casos procurar-se-á estabelecer as relações entre a expansão quantitativa da clientela e sua si tuação sócio-econômica. Além disso serão destacadas também as relações entre a clientela que freqüentava os cursos e o tipo de entidade mantenedora dos mesmos: oficial ou particular.

Os dados levantados deverão ampliar o quadro de análise, e reforçar a compreensão da forte influência que a expansão quantitativa do ensino teve na evolução histórica em cada um desses ramos do Ensino Médio e Superior brasileiro. Além do que, acrescentarão também elementos que viirão elucidar ainda mais as implicações que cada um teve sobre o outro ao longo dessa evolução.

Com base no referencial constituído pelas duas primeiras partes, na terceira será desenvolvido um estudo mais específico sobre os eventos históricos que estiveram mais explicitamente relacionados com a formação dos professores nos Cursos Superiores de Licenciatura.

Aqui também as determinações legais serão tomadas como marcos de referência. Num primeiro momento serão apresentados os *Movimentos pela Renovação do Ensino Se*cundário na década de 40, uma vez que a inclusão da formação prática docente na formação dos professores em nível superior esteve intimamente vinculada a eles. O *Decreto - Lei* nº 9053/46 será apresentado mais detalhadamente por representar o documento legal que consubstanciou as mudanças que se fizeram no Ensino Secundário e nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, para a Renovação do Ensino que se pretendia fazer na ocasião.

Complementando esse primeiro momento, será feita uma apreciação mais detalhada sobre os *Colégios de* Aplicação, ponto vital nas mudanças educacionais na época.

A seguir serão comentados alguns aspectos do contexto sócio educacional brasileiro no período de elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº

4024/61, e sua influência na situação das Faculdades de Filo
sófia. Após uma abordagem bem ampla desses aspectos, far-se-
ã uma apresentação e comentários sobre o Parecer do Conselho
Federal de Educação, nº 292/62, documento que ainda hoje, vin
te anos passados, se constitui no mais completo pronunciamen-
to oficial sobre a formação prática de professores na histó
ria dos Cursos Superiores de Licenciatura.

Com base nesse referencial será feito um estu
do mais específico sobre as linhas de orientação dominantes
na Prática de Ensino.

A partir daí será possível, numa última etapa,
proceder à análise dos trabalhos sobre a Prática de Ensino
nos Cursos Superiores de Licenciatura. As tendências mani
festadas nesses trabalhos deverão fornecer os elementos ne
cessários à compreensão das razões que justificam a situação
atual em que se encontra a Prática de Ensino, e ainda deve
rão permitir que se avalie sua atual problemática.

2. OS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA NO BRASIL (1930-1962)

2.1. A Formação do Professor para o Ensino Secundário no Brasil (1930-1945)

A criação do ensino conhecido como *cadeiras de instrução secundária* apareceu pela primeira vez no Brasil em 1820¹ e teve, desde o início, a finalidade de preparar candidatos ao ingresso no ensino superior. Tais cursos preparatórios foram, alguns anos depois, denominados de *ensino secundário*.² Destinados à ilustração das elites dominantes, acabaram por transformar-se em símbolo de classe e foi essa sua característica que norteou as aspirações populares pelo ensino secundário na década de 40.

As raízes desse fenômeno podem ser encontradas nas relações entre escola e sociedade, ao longo da transição da economia brasileira do modelo econômico agro-exportador para o de substituição de importações.

Enquanto a economia brasileira se manteve pautada na agricultura e na exportação, a formação social também se manteve basicamente a mesma: de um lado, a classe trabalhadora — primeiro os escravos, depois os imigrantes; de outro lado, os detentores do poder — os proprietários de terras, os enviados da coroa e os representantes do clero. Em função das relações que se estabeleceram na organização sócio-política-econômica existente, a escola, sob influência direta da Igreja Católica, não colaborava no preparo para o trabalho, uma vez que, para a grande massa da população empenhada no trabalho braçal, não se fazia

1 Josephina C. PEREIRA, "Estudo Evolutivo do Objetivo da Escola Secundária Brasileira Através das Diferentes Reformas", in *Didática*, 7-8, 1970/1971, p.37.

2 Idem, *Ibidem*, p.39.

necessário qualquer tipo de instrução e, para uma minoria ligada aos centros urbanos, o saber ler, escrever e contar já era suficiente. As relações entre a ordem econômica, social e política eram, pois, harmônicas e a escola correspondia ao que dela se desejava.

No início do século XIX dois eventos distintos no quadro político criaram necessidades educacionais até então inexistentes. O primeiro, foi a instalação da Corte Portuguesa no Brasil em 1808. Nessa ocasião fundaram-se escolas para formar os quadros técnicos e administrativos que aqui se criavam. Anos mais tarde, com a independência política em 1822, instalaram-se escolas destinadas à formação dos novos quadros políticos.

Afora essas circunstâncias especiais, a escola não seguia qualquer plano definido de orientação em âmbito nacional, caracterizando-se esse período, conforme afirma FREITAG, pela quase inexistência de uma política educacional estatal.³ Esta só se inicia um século depois, marcada pela criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930. Nessa ocasião a crise mundial da economia capitalista influenciou profundamente na economia brasileira, e as mudanças ocorridas nesse campo provocaram alterações na ordem social e política e, conseqüentemente, acarretaram mudanças também na área educacional.

No período iniciado em 1930 a sociedade brasileira passou por profundas transformações, motivadas basicamente pela modificação no modelo econômico. A crise do mercado mundial em 1929, que provocara no Brasil a crise do café, fez com que se desencadeasse o desenvolvimento do setor industrial, na perspectiva de prover o mercado interno daqueles produtos que

3 Bárbara FREITAG, *Escola, Estado e Sociedade*, 1978, p.39.

até então tinham sido importados. Instalou-se assim um novo modelo econômico: o de substituição de importações. Paralelamente assistiu-se a um movimento de reorganização das forças econômicas e políticas o qual resultou num conflito: a Revolução de 30. A partir desta se instaurou no Brasil uma nova ordem política, o Estado Novo, que persistiu até 1945.

Nesse quadro de mudanças significativas, o Estado, adotando uma nova política educacional, conferiu à escola um novo papel social: oferecer ao povo a instrução necessária para que se desenvolvessem as funções básicas no novo mercado que se criava, principalmente no que respeita ao preparo e qualificação de mão de obra. É notório que, comparativamente ao trabalho na produção agrícola, a produção industrial exigia maiores cuidados quanto ao treinamento profissional.

Essa posição assumida pelo Estado, de promover o treinamento da força de trabalho necessária à indústria, embora como tão bem esclarece FREITAG, procurasse atender diretamente os interesses e necessidades das empresas privadas⁴, resultou para as classes subalternas numa oportunidade de inserir-se mais facilmente no sistema de ensino. Este fato, como será visto mais adiante, acarretou profundas mudanças no ensino brasileiro.

Frente à nova política educacional, o Estado assumiu gradativamente o controle das escolas de ensino médio. Nesse sentido, "a primeira das grandes realizações práticas" do novo governo foi a instituição do Ministério da Educação e Saúde

4 Bárbara FREITAG, obra citada, pp.45 e 46.

de Pública, já em 1930, logo após a tomada do poder⁵.

Entre os anos de 1931 e 1932 seis decretos efetivaram a primeira grande reforma do ensino brasileiro, conhecida como Reforma Francisco Campos.⁶ Através deles criou-se o Conselho Nacional de Educação; adotou-se para o ensino superior o Regime Universitário; organizou-se a primeira Universidade Brasileira; e promoveu-se a organização do ensino comercial e secundário.

Nessa ocasião, desenvolvia-se no Brasil uma série de debates sobre problemas educacionais. Nesses, um dos problemas mais discutidos era o caráter elitista do curso secundário, marcadamente contrastante com o caráter profissionalizante dos

5 Conforme salienta ROMANELLI, esse Ministério "não constituía propriamente uma novidade, já que no início da República ele existira, embora tivesse tido curta duração." Otaíza O. ROMANELLI, *História da Educação no Brasil*, 1980, p.131. Fernando de AZEVEDO, explica o porque dessa curta duração: "A 19 de abril de 1890 foi, de fato, criado pelo governo da República o ex-druxulo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos que, além de trazer um vício original de organização, abrangendo na mesma pasta, um corpo de serviços públicos tão diferentes e disparatados, parecia ser "um puro expediente político", utilizado para desviar delicadamente da pasta da Guerra, no governo provisório, o grande professor da Escola Militar e a personalidade de maior influência junto às gerações mais jovens de oficiais do Exército. Tinha, por isso, de durar pouco", deixando de existir a 26 de dezembro de 1892. Fernando de AZEVEDO comenta também a propriedade com que se mudou a etiqueta "instrução" ou "instrução pública" para "educação", nesse ano de 1930. Para ele tanto a criação de um Ministério especializado para os serviços de educação e saúde, como a denominação mais apropriada que se lhe dava, "denunciavam, certamente, uma consciência educacional mais profunda e um interesse mais vivo pelos problemas da educação nacional." Fernando de AZEVEDO, *A Transmissão da Cultura*, 1976, pp.122, 123 e 171.

6 São eles: a) Decreto nº 19850, de 11/04/1931, o qual cria o Conselho Nacional de Educação; b) Decreto nº 19851, de 11/04/1931, o qual dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; c) Decreto nº 19852, de 11/04/1931, o qual dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto nº 19890, de 18/04/1931, o qual dispõe sobre a organização do ensino secundário; e) Decreto nº 20158, de 30/01/1931, o qual organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; f) Decreto nº 21241, de 14/04/1932, o qual consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

demais ramos do ensino médio.⁷

Tal contraste se fazia explícito, na própria legislação, a começar pela exposição de motivos dos projetos que organizavam, na Reforma Francisco Campos, o ensino comercial e secundário. Na primeira, referente ao ensino comercial, salientava-se que a organização escolar fora feita para "formar homens capazes de manejar as nossas empresas, participar do nosso processo econômico e dirigir para os seus grandes destinos a riqueza pública do Brasil."⁸

Enquanto isto, do ensino secundário se esperava "que exercesse o seu insubstituível papel na formação intelectual e moral da juventude." Essa função eminentemente educativa, consistia precisamente "no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana", e, "particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus exatos termos, e procurar as suas soluções mais adequadas."⁹ Ainda conforme o que se dizia na exposição de motivos da reforma do secundário, esta estava sendo vítima de uma distorção em seus propósitos fundamentais de formação do jovem, distorção essa provocada pela finalidade imediata de preparar os alunos para o curso superior, tornando-se segundo as palavras do próprio Ministro "mero curso de passagem."¹⁰ Assim, para corrigir essa falha, foi proposta a

7 Dentre esses, a reforma só cuidou da organização do ensino comercial. Mas, tanto este como os demais cursos técnicos profissionalizantes foram mantidos segregados do ensino secundário e superior. Isso por que não se permitia a transferência de alunos de um ramo de ensino para outro com aproveitamento de estudos; além disso, nenhum deles dava acesso ao ensino superior, a não ser o secundário; também não se cuidava da formação do professor para o ensino técnico profissionalizante.

8 "Reforma do Ensino Comercial, Exposição de Motivos", in: *Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública*, Ano I, nºs 1 e 2, 1931, p. 368.

9 "Reforma do Ensino Secundário, Exposição de Motivos", *Ibidem*, p.406.

10 *Idem*, *Ibidem*, p.408.

divisão do curso em duas etapas: a primeira, destinada a estudos fundamentais, com cinco anos de duração; a segunda, para a complementação necessária ao ingresso no curso superior, através de estudos que seriam escolhidos de acordo com a orientação profissional do estudante.

Conforme afirma WARDE e RIBEIRO, a medida adotada, por privilegiar as camadas da população que apresentavam condições de manter seus filhos na escola até o nível superior, não eliminou o caráter propedêutico do ensino secundário.¹¹ Apesar de, explicitamente, sua finalidade ser declarada como sendo a de "formação do homem para todos os setores da educação nacional", na prática, ele continuou sendo eminentemente propedêutico e discriminatório, haja visto que, ao seu lado, um outro tipo de escola, as de ensino técnico-profissional, cumpria atender, de fato, o estudante que se destinava ao trabalho nos setores médios da economia. Contudo, é necessário que se observe o caráter ambíguo das declarações governamentais, cuja função ideológica se reafirmava na medida em que negava a discriminação social pela escola.

Outro aspecto da Reforma Francisco Campos que acentuou o caráter discriminatório do ensino secundário foi a criação do ensino universitário no Brasil. Este incluía uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com a finalidade, entre outras, de preparar professores apenas para o ensino secundário¹², não revelando pois qualquer preocupação nesse sentido, para com

11 O privilégio apontado decorria, segundo as autoras, da manutenção da descontinuidade entre o ensino elementar e o secundário, bem como de seu currículo e de sua disponibilidade de oferta escolar. Mirian J. WARDE e Maria Luisa S. RIBEIRO, "O Contexto Histórico da Inovação Educacional no Brasil", in Walter E. GARCIA. (Coord.) *Inovação Educacional no Brasil, Problemas e Perspectivas*, 1980, p.198.

12 Dentre os demais ramos do ensino médio, somente o Comercial apresentava exigência para o provimento do cargo de professor, qual seja, a prestação de concurso ou o estágio no magistério, pelo prazo mínimo de dois anos. Cf. MEC/DAU/CEAE, *A Formação de Recursos Humanos para a Área de Educação*, Documento II, 1978, p.20.

os demais ramos do ensino médio.

*Essas duas medidas conjuntas - organização do ensino secundário e preparo dos professores para esse ramo de ensino, em nível superior - acentuaram ainda mais as desigualdades existentes nas escolas e, mais que nunca, tornou-se explícita a relação que o ensino secundário e superior sempre tiveram desde sua criação. A preocupação do legislador em assegurar a qualidade de ambos ficou visível. Apenas os alunos do curso secundário podiam ter acesso ao ensino superior. Para ensiná-los, decidiu-se que enquanto não houvesse número suficiente de professores licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o ciclo complementar ficaria sob a responsabilidade direta dos institutos superiores. Quanto ao curso fundamental, propunha-se "fazer alguma coisa melhor" do que até então se fizera utilizando os "elementos disponíveis", mau grado a inexistência de uma formação específica desses elementos.*¹³

Até 1939, as Faculdades de Filosofia e de Educação existentes formavam licenciandos para lecionar apenas no curso secundário, não havendo qualquer preocupação explícita da legislação quanto à formação de professores em cursos superiores específicos para os demais ramos do ensino médio, ou seja: normal, industrial, comercial e agrícola.¹⁴ Entretanto, algumas matérias¹⁵

13 "Reforma do Ensino Secundário, Exposição de Motivos", obra citada, p.406.

14 A organização do ensino no Brasil, nas décadas de 30 a 60 se fazia em três níveis subsequentes, a saber: ensino primário, ensino médio e ensino superior. O ensino médio em todos os seus ramos (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) se dividia em dois ciclos: 1º ciclo (ginásial) e 2º ciclo (colegial). A partir de 1971, deu-se nova organização, qual seja: ensino de 1º grau (antigo primário mais ginásial); ensino de 2º grau (correspondente ao 2º ciclo do ensino médio) e ensino de 3º grau (superior).

15 A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, à anterior denominação de matérias, passaram a corresponder os termos áreas de estudos e atividades, no caso de tratar-se do ensino de 1º grau, e disciplinas nos casos do ensino de 2º grau. A denominação matéria na LDB, ficou reservada à matéria-prima a ser tratada por aqueles áreas de estudos, atividades ou disciplinas.

no próprio curso secundário, ficavam a cargo de professores cuja formação não se fazia em curso de licenciatura, como era o caso de Música (canto orfeônico), Desenho e Educação Física.¹⁶

No ano de 1939, surgiu uma novidade. O Decreto Lei nº 1190/39 estendeu a formação superior de professores ao ramo do ensino normal, equiparando assim o nível de formação dos professores para esses dois ramos de ensino.¹⁷ Isto se deu concomitantemente à criação da seção de Pedagogia na recém organizada Faculdade Nacional de Filosofia. Até então os únicos professores para isso formados em nível superior eram aqueles que haviam cursado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Paralelamente à reforma levada a cabo pelo Governo prosseguiram os debates sobre problemas educacionais. Levantava-se no campo das discussões violenta polêmica sobre o ensino laico ou religioso e, ao seu lado, outro aspecto da mesma questão: a reivindicação pelo ensino público, obrigatório e gratuito contra o ensino privado.¹⁸ Definia-se, assim, no campo da educação o conflito entre, de um lado, os interesses defendidos pela aristocracia e alta burguesia, para as quais a educação escolar se constituíra sempre um privilégio e, de outro lado, os interesses das novas classes emergentes que viam na educação escolarizada uma forma de participar da nova ordem econômica e social que se

16 Amélia D. de CASTRO, "A Licenciatura no Brasil", *Revista de História*, 1974, p.636.

17 Decreto Lei nº 1190 de 04/04/1939, in *INEP*, nº 72, 1951, p.112.

18 Trata-se aqui da longa polêmica entre os grupos que ficaram conhecidos como católicos e pioneiros. Os primeiros defendendo os interesses da Igreja no campo da educação, combatendo três aspectos básicos, defendidos pelo outro grupo, quais sejam: a laicidade do ensino, a obrigatoriedade do Estado assumir a educação e a coeducação. Esses grupos defendiam mais que aspectos meramente religiosos, pois seus interesses eram também de natureza política e econômica. Veja-se Otaiza O. ROMANELLI, obra citada, pp.151 e 152.

implantava no país. A posição assumida pelo Estado se refletiu nas constituições de 1934 e 1937. Consciente da importância estratégica do sistema de ensino frente ao novo modelo econômico adotado, "a jurisdição estatal passou a regulamentar a organização e funcionamento do sistema educacional, submetendo-o, assim, ao seu controle direto."¹⁹

Os debates educacionais, interrompidos pelo Golpe de Estado de 1937, só foram retomados com a volta do país ao regime democrático após 1945. Durante esse período prosseguiu o desenvolvimento do plano educacional traçado pelo governo.

Conforme afirma FREITAG, as medidas educacionais adotadas nesse período concorreram para acentuar a dualidade do sistema educacional, que, "além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior."²⁰

Tal posição consolidou-se mais firmemente, a partir de 1942, quando começaram a ser promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino que, em seu conjunto, constituíram a Reforma Gustavo Capanema.²¹ Esta, ao lado de um sistema oficial, criou e deu organização a um sistema paralelo de ensino, em convênio com as indústrias e o comércio, regulamentado por legislação

19 Bárbara FREITAG, obra citada, p. 45.

20 Idem, Ibidem, p. 46.

21 São elas, na ordem cronológica de sua promulgação: a) Decreto Lei nº 4073 de 30/01/1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto Lei nº 4244 de 09/04/1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário; c) Decreto Lei nº 6141 de 26/01/1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial; d) Decreto Lei nº 8529 de 02/01/1946. Lei Orgânica do Ensino Primário; e) Decreto Lei nº 8530 de 02/01/1946. Lei Orgânica do Ensino Normal; f) Decreto Lei nº 9613 de 20/08/1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola

específica.²² Seus cursos (SENAI e SENAC) destinavam-se ao preparo do trabalhador para os setores industrial e comercial em todo o país.

A Reforma Capanema salientou ainda mais a distinção que até então se fazia entre o ensino secundário e os ensin^os técnico-profissionalizantes.²³ Isto ficou bem evidente através da redação comum que foi dada à parte referente à formação do professor nas Leis Orgânicas do Ensino Secundário e do Ensino Normal, segundo as quais tanto uns como outros professores deveriam "receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior."

Por outro lado, também houve uma unidade de orientação na formação do professor, nas Leis Orgânicas dos Ensinos Industrial, Comercial e Agrícola. Todas elas deixavam explícito apenas que os professores para quaisquer disciplinas desses cursos deveriam "receber conveniente formação em cursos apropriados", prescrição não menos vaga quanto a que até então se fizera na Reforma Francisco Campos - década de 30 - de que, para provimento de cargo de professor em escola de ensino técnico, era necessário tão somente a prestação de concurso ou está

22 Decreto Lei nº 4048 de 22/01/1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Este, mais tarde, passou a Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto Lei nº 8621 de 10/01/1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

23 Conforme comentam WARDE e RIBEIRO, a Reforma Capanema salientou ainda mais a distinção que até então se fazia entre o ensino secundário e os ensin^os técnico-profissionalizantes. A perspectiva reacionária vigente no Estado Novo foi traduzida explicitamente pelo Ministro Capanema ao dizer que o ensino secundário destinava à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deveriam - animar as responsabilidades maiores da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que era preciso infundir nas massas, e tornar habituais entre o povo. Quanto ao ensino técnico profissional este, nas palavras do Presidente da República destinava-se às classes menos favorecidas. Mirian J. WARDE e Maria Luisa S. RIBEIRO, obra citada, pp.198 e 199.

gio no magistério, pelo prazo mínimo de dois anos.²⁴

Assim, a legislação educacional, tomada na perspectiva de ser a expressão ideológica das camadas representadas pelo legislador no poder político, nos períodos de vigência das Reformas Campos e Capanema, visava consolidar a separação da clientela escolar consoante sua origem social, criando nítida distinção entre uma escola para o "povo" e outra para a "elite", corroborando, dessa forma, a impossibilidade concreta do projeto educacional desenvolver-se desvinculado do projeto político.

Além disso, a legislação se transformava, gradativamente, em instrumento de controle do sistema de ensino, determinando verbas, fiscalizando a admissão de pessoal docente e administrativo, definindo currículos (disciplinas e seriação), programas e instruções metodológicas, estabelecendo critérios para aprovação ou reprovação do aluno.²⁵

Por outro lado, como se verá adiante, a legislação procurava modernizar o sistema de ensino do país, adotando

24 MEC/DAU/CEAE - obra citada, p.20. Observe-se que apesar deste documento referir-se ao caso específico da organização do ensino comercial, este está sendo tomado como evidência da falta de atenção do poder público para com a formação de pessoal docente e não docente para o ensino técnico-profissional nos anos 30 e 40. Observe-se que a distinção que está sendo apontada entre o ensino secundário e os técnicos-profissionalizantes fica ainda mais evidente quando se comparam as finalidades de cada ramo de ensino tal qual indicadas pela Lei. Enquanto ao ensino secundário competiria "formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes a consciência patriótica e a consciência humanística e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial", o ensino industrial, por exemplo, deveria atender "aos interesses do trabalhador realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana; aos interesses das empresas, nutrido-as segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra; e aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura." Respectivamente, Decreto Lei nº 4244/42, artigo 1º, (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e Decreto Lei nº 4073/42, artigo 3º (Lei Orgânica do Ensino Industrial).

25 Veja-se, por exemplo: Otávia O. ROMANELLI, obra citada, pp. 153 e ss.

medidas de expansão quantitativa no atendimento à massa popular e melhoria qualitativa na educação destinada às camadas média e alta da população.

Foi em meados da década de 40 sob a vigência da Reforma Capanema do Ensino Médio, que se manifestaram as primeiras preocupações na legislação educacional com a *Prática Docente* na formação do professor, em nível superior. Vale dizer, professores para o ensino secundário e normal, uma vez que para o ensino comercial, industrial e agrícola não se demonstrara ainda qualquer preocupação com a formação do professor nesse nível, o que só veio a ocorrer muitos anos depois, por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Esta, ao reorganizar o ensino médio, criou equivalência entre todos os ramos desse ensino, incluindo, assim, a obrigatoriedade de que todos os seus professores fossem formados em Faculdades de Filosofia.²⁶

2.2. A Prática Docente nos Currículos dos Cursos Superiores de Licenciatura

Quando os primeiros cursos superiores de formação de professores foram criados no Brasil, nos primeiros anos da década de 30, seus currículos não incluíam o título específico de *Prática de Ensino*.

O primeiro desses cursos teve apenas existência legal, por força do Decreto nº 19852 de 11/04/1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Esta, deveria congrega "em unidade universitária" oito institutos de

²⁶ Excetuava-se dessa obrigatoriedade os professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, cuja formação deveria fazer-se em cursos especiais de educação técnica. Conforme artigo nº 59 da Lei nº 4024/61.

ensino superior "acrescidos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras", à qual competiria, entre outras atribuições, "desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério."²⁷

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras seria organizada exatamente nas três secções que lhe deram o nome : Secção de Educação, Secção de Ciências e Secção de Letras. A frequência e habilitação nos cursos seriados oferecidos em cada secção conferiria o diploma de licenciado correspondente aos estudos realizados.

Para obter o direito de lecionar as respectivas disciplinas nos cursos secundários exigia-se, além daquela licença específica, que o licenciado²⁸ complementasse sua formação para o magistério com estudos oferecidos pela Secção de Educação da Faculdade²⁹ ou outros, cuja orientação fosse correspondente, como, por exemplo, aquela que se fazia, até 1938, pelo Instituto de Educação ligado à Universidade de São Paulo.³⁰

O citado Decreto nº 19852/31, documento oficial que criou a primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras, não especificava quais as disciplinas que comporiam a Secção de Educação, nem quais aquelas que deveriam ser cumpridas pelos licenciandos que pretendessem exercer o magistério nos cursos secundários, deixando obscura o que seria exatamente a for

27 Decreto nº 19852 de 11/04/1931, artigo 196, in *Boletim Ministério da Educação e Saúde Pública*, Ano I, nºs 1 e 2, 1931, p. 266.

28 Nessa ocasião conferia-se o título de licenciado a todos os concluintes dos cursos da Faculdade de Filosofia. Mais tarde, em 1939, esse conceito foi alterado. Veja-se: Amélia D. de CASTRO, obra citada, p. 629 e ss.

29 Decreto nº 19852 de 11/04/1931, Artigo 210, obra citada, p. 267.

30 Amélia D. de CASTRO, obra citada, p. 635.

mação pedagógica a ser oferecida.

Não foi porém essa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada para compor a Universidade do Rio de Janeiro, que deu ao Brasil seus primeiros professores secundários para isso formados em nível superior. Isso, pela simples razão daquela Faculdade não ter chegado a existir realmente.

*Os primeiros professores secundários formaram-se anos mais tarde, em 1936, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, cuja criação data de 1934.*³¹ A formação pedagógica desses professores era obtida no Instituto Caetano de Campos, que fez parte da USP até 1938, ocasião em que criou-se, nessa Universidade, a seção de Educação. Tal formação pedagógica concentrava-se em um ano de estudos realizados "juntamente com o terceiro e último ano daquele instituto",³² e, para poder exercer o magistério nas escolas secundárias, os candidatos deveriam apresentar certificados de curso de licenciatura e formação pedagógica.³³

A parte pedagógica dos Cursos Superiores de Licenciatura ganhou sua primeira especificação na letra da Lei, com a criação do *Curso de Didática* através do Decreto Lei

31 Decreto Estadual nº 6283 de 25/01/1934, in *Anuário Estatístico da Universidade de São Paulo*, 1936, p.39 e ss.

32 Amélia D. de CASTRO, obra citada, p.633.

33 Decreto do Interventor Federal do Estado de São Paulo, nº 6512 de 22/06/1934, in *Anuário da Universidade de São Paulo*, 1936, p.508.

nº 1190 de 04/04/1939.³⁴ Conforme o Artigo 20º do citado Decreto, as disciplinas constituintes desse curso foram estabelecidas como: 1. *Didática Geral*; 2. *Didática Especial*; 3. *Psicologia Educacional*; 4. *Administração Escolar*; 5. *Fundamentos Biológicos da Educação*; 6. *Fundamentos Sociológicos da Educação*.³⁵

Até esse momento não se incluíra ainda o título *Prática de Ensino* ou qualquer outro que sugerisse explicitamente atividade didática prática no currículo de formação do professor. Embora tal explicitação não existisse, sabe-se que em alguns cursos de licenciatura os alunos desenvolviam atividades de prática docente.³⁶ Isto se fazia ao cumprir-se a *Didática Especial*, disciplina que tinha por campo o estudo dos objetivos,

34 O Decreto Lei nº 1190 de 04/04/1939 deu organização à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, passando a denominá-la Faculdade Nacional de Filosofia, da qual fazia parte uma Seção de Pedagogia. Oito anos antes, em 11/04/1931, o Decreto nº 19852 dera existência legal à Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro. Sem que aquela Faculdade tivesse adquirido existência de fato, seus cursos foram substituídos pelos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e da Faculdade Nacional de Educação, através da Lei nº 452 de 05/07/1937 que reestruturou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil. Dois anos mais tarde as funções destas duas Faculdades foram reunidas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que passou a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Para informações mais completas consultar Amélia D. de CASTRO, obra citada, pp.631 a 633.

35 Por força do Decreto Lei nº 1190/39 alterou-se o conceito de licenciado. Este que até então atingia todos os concluintes dos cursos ministrados pelas Faculdades de Filosofia, agora restringia-se aos alunos que cumprissem o referido Curso de Didática, passando os demais à denominação de bacharel. Para maiores informações sobre as alterações no conceito de licenciado e licenciatura, veja-se: Amélia D. de CASTRO, obra citada, p.633 e ss.

36 Cita-se como exemplo o caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo que desenvolvia a prática docente de seus licenciandos, a princípio no Instituto de Educação Caetano de Campos e, posteriormente, nas próprias escolas da comunidade.

métodos, processos e técnicas destinados ao ensino da disciplina específica de domínio do conhecimento do licenciando. Mas, pelo fato de não haver qualquer determinação oficial a respeito, acredita-se que essas atividades práticas não fossem generalizadas para a totalidade dos cursos de licenciatura. Além disso, naqueles em que esta se fazia, a orientação dada ao processo, como por exemplo *onde e como* desenvolver tais atividades, ficava na dependência direta das determinações dadas pelo próprio professor de Didática Especial. Isso, em vista de não haver qualquer compromisso ou mesmo orientação legal nesse sentido, fato que só veio acontecer em 1946.

Nessa ocasião, as Faculdades de Filosofia ficaram obrigadas, por força da Lei, a criarem *Ginásios de Aplicação* destinados especialmente à realização da prática docente dos licenciandos.³⁷ Desse modo, conforme se esclareceu logo a seguir,³⁸ as Faculdades de Filosofia passavam a ter duas alternativas para a formação pedagógica dos professores: ou esta se fazia através de uma formação didática, teórica e prática, no Ginásio de Aplicação, acrescida de um curso de psicologia aplicada à educação, ou através do já conhecido *Curso de Didática* complementado pela prática docente realizada nos Ginásios de Aplicação. A adoção deste ou daquele regime didático deveria fazer-se de acordo com sua própria conveniência da Faculdade.

É esta, efetivamente, a primeira alusão que se faz à formação didática prática do professor, em nível superior, na letra da Lei. Assim, a partir de 1946, qualquer que fosse a opção adotada pelas Faculdades de Filosofia para a formação pe

37 Decreto Lei nº 9053 de 12/03/1946.

38 Decreto Lei nº 9092 de 26/03/1946.

pedagógica dos licenciandos, esta incluía a obrigatoriedade de uma prática docente em Ginásios de Aplicação, cujo início de funcionamento, segundo a determinação legal, deveria coincidir com o ano em que houvesse alunos matriculados no Curso de Didática.³⁹

Essas prescrições, se atendidas, fariam com que todas as Faculdades de Filosofia criassem seus Ginásios de Aplicação anexos, fato que nunca chegou a acontecer. BARROS in forma que no período compreendido entre 1948 e 1968, apenas nove Faculdades de Filosofia federais haviam implantado seus Ginásios de Aplicação ou os seus substitutos, os Colégios de Aplicação.⁴⁰ Por outro lado, o regime do Curso de Didática, embora não obrigatório, conforme informações de CASTRO, foi mantido pela maioria das Faculdades de Filosofia.⁴¹ Dessa situação decorrem duas possibilidades: ou as Faculdades que mantinham o Curso de Didática não ofereciam atividades práticas docentes em seus cursos, ou, caso contrário, tais atividades se faziam em escolas comuns.

Os fatos demonstram, portanto, que a prática docente na formação pedagógica dos licenciandos pelas Faculdades

39. O prazo para funcionamento dos Ginásios de Aplicação, inicialmente estipulado para um ano pelo artigo nº 11 do Decreto Lei nº 9053/46, foi posteriormente ampliado para três anos pelo artigo 1º da Lei nº 186/47.

40. Zilma P.G. de BARROS, *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação*, 1975, p.18. Acrescenta-se que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo só teve seu Colégio de Aplicação a partir de 1957. Enquanto isso, a justificativa que se apresentava para adiar o cumprimento da medida legal, era, "falta de recursos". Acredita-se que este tenha sido o caso de muitas outras Faculdades, haja visto a declaração do Conselheiro Valmir Chagas no Parecer 292/62, de que "esse colégio deixou de surgir na maioria das Faculdades de Filosofia", por ser esse um "estabelecimento modelo, de montagem custosa e difícil."

41. Amélia D. de CASTRO, obra citada, p.635.

de Filosofia, em Ginásios de Aplicação, tal qual era pretendida pela Lei em 1946, ainda não se generalizara quatorze anos depois. Foi nessa ocasião, em 1962, que o Conselho Federal de Educação, sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴², modificou a orientação legal anteriormente adotada para a formação pedagógica do professor pelas Faculdades de Filosofia⁴³. *Estabeleceu o Conselho a obrigatoriedade da Prática de Ensino na formação dos professores, instituindo-a como objeto do mínimo curricular. A forma de sua realização ficou sendo a de Estágios Supervisionados, devendo estes cumprir-se, de preferência, em escolas da comunidade.* Deixou pois de vigorar, como exigência legal, a criação de Colégios de Aplicação pelas Faculdades de Filosofia.

Sete anos passados, em 1969, mais uma vez o Conselho Federal de Educação se pronunciou sobre a Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura sem contudo introduzir qualquer alteração naquilo que já se resolvera anteriormente⁴⁴.

Tais foram as principais transformações que se fizeram na formação prática do licenciando ao nível legislativo. Resta agora apreender o significado contextual dessas mudanças propostas pela Lei, estudo que se desenvolverá nos próximos capítulos.

42 Lei nº 4024 de 20/12/1961, in *Reforma do Ensino - Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1976, p.5 e ss.

43 Parecer 292/62 de 14/11/1962 e Resolução Anexa.

44 Parecer 672/69 de 04/09/1969, e Resolução nº 9 de 10/10/1969.

3. A EXPANSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO E DAS FACULDADES DE FILOSOFIA NO BRASIL

3.1. O Ensino Secundário Face à Expansão do Ensino Médio no Brasil

A característica mais marcante da educação brasileira a partir da década de 30 foi a acentuada expansão no setor do ensino¹. Esta, fez-se decorrente das novas condições surgidas com a industrialização: de um lado, o adensamento demográfico nos centros urbanos; de outro, a necessidade de preparar, principalmente para o trabalho, a população que neles se concentrava, atendendo assim a nova realidade sócio-econômica que surgia.

Conforme pode se verificar através dos dados apresentados no QUADRO Nº 1, a partir da década de 30 o aumento mais significativo da afluência da população à escola, deu-se no Ensino Médio, atingindo posteriormente o Ensino Superior. Nesse período constata-se uma forte discrepância na expansão desses níveis de ensino em relação à do Ensino Primário.

1 Segundo ROMANELLI, as exigências educacionais decorrentes do novo modelo econômico implantado no país, após a Revolução Industrial, "foram pronunciadamente exigências relacionadas com o ensino e, muito raramente, com a pesquisa". Otaíza O. ROMANELLI, *História da Educação no Brasil*, 1980, p. 59.

QUADRO Nº 1

Expansão da matrícula por nível de ensino no Brasil, entre 1932 e 1970. *

ENSINO PRIMÁRIO			ENSINO MÉDIO			ENSINO SUPERIOR		
ANOS	TOTAL	ÍNDICE	ANOS	TOTAL	ÍNDICE	ANOS	TOTAL	ÍNDICE
1932	2071437	67	1935	155770	67	1929	13239	62
1940	3068215	100	1940	260202	100	1939	21235	100
1950	4364852	142	1950	557434	214	1949	37548	189
1960	7458002	243	1960	1177427	452	1959	86603	408
1970	12812029	417	1970	4086072	1570	1969	342886	1618

* Quadro composto a partir de outros citados por Otaíza O. ROMANELLI, *História da Educação no Brasil*, 1980, pp. 76 a 78.

Dados apontados por Luiz A. CUNHA sobre as matrículas efetuadas nas escolas de Ensino Primário, Médio e Superior, acusam que, no período compreendido entre 1960 e 1973, o crescimento da população escolar "foi tanto maior quanto mais elevado o grau de ensino: o primário cresceu de 107,3%, o ginasial de 391,7%, o colegial de 455,3% e o superior de 797,5%".²

Tal expansão, e a resposta por ela provocada, não foram porém suficientes para evitar a marginalização de uma grande parte da população que ficou sem a devida escolaridade.

Conforme afirma ROMANELLI, no ano de 1972 a taxa de analfabetos entre a população de mais de 15 anos era de 28,5%, apesar de esta ter baixado de 28% no período compreendido entre 1940 e 1972. Em 1970 a escola média atingia 18,5% de pessoas na faixa etária de 11 a 19 anos, contra 2,1% em 1940.

² Luiz Antonio CUNHA, "A Expansão do Ensino Superior: Causas e Conseqüências", in: *Debate e Crítica*, nº 5, p. 28.

E, no nível superior, em 1970, a taxa de escolarização era da ordem de apenas 2,8%.³

Em linhas gerais, o que se verifica é que, estimulada pelo processo de industrialização e urbanização, grande parte da população até então desinteressada pela escola, encontrou motivação suficiente para procurá-la.⁴ Verifica-se também que, reação contrária, o acesso a ela foi sempre dificultado, principalmente para as classes mais baixas da população, e isso, sobretudo nos níveis médio e superior do ensino. Alguns fatores concorreram mais significativamente para a contenção dessa demanda: oferta insuficiente de escolas, deixando fora do sistema boa parte da população; baixo rendimento do sistema escolar, posto em evidência pela diminuição do número de alunos que passava de um nível escolar para outro e mesmo de uma para outra série dentro de um mesmo nível e, ainda, por uma acentuada discriminação social. Isto pode ser verificado pelo

3 Otaíza O. ROMANELLI, obra citada, p. 75 e ss.

4 Luiz Antonio CUNHA em seu artigo "A Expansão do Ensino Superior: Causas e Conseqüências", apresenta a tese do deslocamento dos canais de ascensão para explicar o processo de expansão do ensino superior brasileiro. Segundo o autor, a gênese desse processo está nas transformações pelas quais passou a economia brasileira a partir de meados da década de cinquenta. As medidas de política econômica adotadas resultaram, segundo ele, num aumento de oportunidades ocupacionais para aqueles que possuíam níveis de escolarização mais elevado. Além disso também a nova posição social ocupada pela mulher da classe média trabalhadora aumentou a disputa por ocupações de maior prestígio no mercado de trabalho. Com essa tese do deslocamento dos canais de ascensão, o autor contrapõe-se a duas outras teses um tanto difundidas: a tese do tradicionalismo, que pressupõe uma alta valorização do ensino por certos setores sociais; e a tese do ensino médio inadequado, segundo a qual este, por não dar ao estudante formação profissional adequada, estaria forçando-o a buscar o ensino superior. Luiz Antonio CUNHA, obra citada, pp. 27 a 57.

diminuta participação dos estratos inferiores da população no Ensino Médio e Superior, quando, sabe-se, aqueles representam mais da metade da população total.⁵

Particularmente quanto ao ensino médio, ao longo do período que vai de 1933 a 1966, constata-se que este apresentava-se em expansão progressiva para: unidade escolar, corpo docente, matrícula geral e conclusões de curso, como se pode verificar através dos dados apresentados, respectivamente, nos QUADROS Nº 2, 3, 4 e 5. Observe-se que dentre os quatro indicadores considerados, as matrículas e conclusões de curso, ou seja, o número de alunos nas escolas, superaram em muito o aumento das unidades escolares e corpo docente.

Tomando como exemplo o ensino secundário, enquanto no período considerado, as matrículas e conclusões de curso tiveram, ambas, um aumento da ordem de 27 vezes, as unidades escolares e o corpo docente aumentaram, respectivamente, cerca de 14 e 17 vezes. Isto significa que nesses trinta e dois anos as escolas passaram a atender praticamente o dobro de alunos e os professores cerca de uma vez e meia a mais de alunos, do que o faziam no início dos anos trinta.

5 Conforme ROMANELLI, de 1945 para 1946, 54,2% dos alunos que concluíram a 4ª série primária não ingressaram no ensino médio. De 1953 para 1954 essa taxa passou para 46,6%, caindo para 36,4% onze anos depois. Essa passagem se constituiu em um dos pontos de estrangulamento do sistema de ensino no Brasil. Considere-se também que, por exemplo, dentre cada 1000 alunos admitidos na escola primária em 1960, apenas 56 conseguiram ingresso na escola superior em 1971. Em 1964, no Rio de Janeiro, por exemplo, a porcentagem da população de classe baixa sobre o total da população era de 70% enquanto que sua participação no vestibular era de 7,5%, contra 59% da classe alta e 36,6% da classe média. Juntas, estas cobriam apenas 30% da população total. Em São Paulo, em 1967, a porcentagem de participação da população no ensino médio estava assim distribuída: classe superior: 18,48%, classe média 50,68%; classe superior: 30,82% Otaíza O. ROMANELLI, obra citada, pp. 88, 91, 104 e 107.

QUADRO Nº 2

Unidades Escolares no Ensino Médio no Brasil, Segundo Ramos de Ensino, entre 1933 e 1966 (a)

ANOS	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO (e) NORMAL
1933	417	416	133	—	328
1938	717	564	153	—	451
1943	1304	801	1190 ^(b)	—	406
1948	1663	887	2055	117 ^(d)	688
1953	2443	808	448 ^(c)	33	973
1958	3308	1201	427	81	1153
1960	3860	1392	427	90	1295
1962	4198	1620	254	75	1492
1964	4775	1739	331	91	1656
1966	5906	1946	320	121	2083

- (a) Dados extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil* - IBGE Conselho Nacional de Estatística. Rio de Janeiro, Volumes consultados: AE 1939, p. 322 (1933); AE 1939, pp. 713 e 714 (1938); AE 1947, p. 405 (1943); AE 1952, p. 427 (1948); AE 1955, pp. 447 e 448 (1953); AE 1961, p. 364 (1958); AE 1962, p. 288 (1960); AE 1964, p. 431 (1962); AE 1966, pp. 428, 440, 451, 462 e 472 (1964); AE 1967, pp. 624, 639, 654, 669 e 679 (1966).
- (b) Observe-se que em 22/01/1942 o Decreto Lei nº 4048 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde SENAI, donde a expansão observada entre 1938 e 1943.
- (c) Observe-se que a partir de 1955 o Anuário Estatístico do Brasil passa a fornecer dados do ensino elementar, médio e superior separadamente, o que justifica, em parte, a queda observada entre 1948 e 1953.
- (d) "Em virtude da relevância dada ao ensino agrícola pela Lei Orgânica que criou e reorganizou seus cursos, passou o mesmo a construir uma categoria à parte, desaparecendo a categoria do ensino doméstico, cujos resultados, a partir de 1948, estão incluídos em "outros ensinos onde era computado anteriormente o ensino agrícola". Citação retirada do Anuário Estatístico do Brasil, 1952, p. 427.
- (e) O Ensino Normal aparece até 1936 com a denominação de "Ensino Magisterial" e até 1939 como "Ensino Pedagógico".

QUADRO Nº 3

Corpo Docente no Ensino Médio no Brasil, Segundo Ramos de Ensino, entre 1933 e 1966.*

ANOS	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL
1933	5864	3234	919	—	3765
1938	10292	4222	1207	—	4031
1943	18133	6124	5414	—	3817
1948	23712	8646	8203	1216	6300
1953	35379	8749	6552	451	9528
1958	50709	13504	7633	880	12284
1960	60944	15759	7330	1110	13964
1962	65677	18288	5500	1138	16331
1964	81230	20935	7771	1487	20282
1966	99665	22426	6200	1588	25725

* Dados extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil* - IBGE - Conselho Nacional de Estatística do Rio de Janeiro. Volumes consultados: AE 1936, p. 326 (1933); AE 1939, p. 713 e 714 (1938); AE 1947, p. 408 (1943); AE 1952, p. 439 (1948); AE 1955, p. 447 e 448 (1953); AE 1961, p. 364 (1958); AE 1962, p. 326 (1960); AE 1964, p. 341 (1962); AE 1966, pp. 431, 443, 453, 464, 475 (1964); AE 1967, pp. 627, 642, 657, 671, 682 (1966).

QUADRO Nº 4

Matrícula Geral no Ensino Médio no Brasil, Segundo Ramos de Ensino, entre 1933 e 1966. *

ANOS	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL
1933	66420	20343	14693	—	32664
1938	143289	40537	14540	—	29443
1943	211246	79433	59452	—	26777
1948	335882	91785	95016	11414	32704
1953	527562	95663	20910	1513	60782
1958	761740	162030	21674	5121	81789
1960	904252	194124	26081	6428	94128
1962	1113102	241431	36712	7010	117579
1964	1368177	270036	68819	10295	175384
1966	1805247	306308	91621	14410	265626

* Dados extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil* - IBGE - Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro. Volumes consultados: AE 1936, p. 330 (1933); AE 1939, pp. 713 e 714 (1938); AE 1947, p. 405 (1943); AE 1952, p. 432 (1948); AE 1955, pp. 447 e 448 (1953); AE 1961, p. 364 (1958); AE 1962, p. 288 (1960); AE 1964, p. 342 (1962); AE 1966, pp. 433, 445, 455, 466 e 477 (1964); AE 1967, pp. 630, 645, 660, 673 e 685 (1966).

QUADRO Nº 5

Conclusões de Curso no Ensino Médio no Brasil,
Segundo Ramos de Ensino entre 1933 e 1965. *

ANOS	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL
1933	8080	3816	825	—	7182
1938	16330	8161	1580	—	8226
1943	33054	15784	12655	—	7905
1948	49762	16577	23823	1800	12342
1953	73608	17484	3386	501	23349
1958	97929	24600	2844	1330	21619
1960	120625	29734	3624	1796	22987
1962	146249	35821	3814	1061	27630
1964	194162	49206	6241	1683	37151
1965	218839	49335	7383	1900	48090

* Dados extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil* - IBGE - Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro. Volumes consultados: AE 1936, p. 338 (1933); AE 1939, pp. 713 e 714 (1938); AE 1947, p. 411 (1943); AE 1952, p. 434 (1948); AE 1955, pp. 447 e 448 (1953); AE 1961, p. 364 (1958); AE 1962, p. 288 (1960); AE 1964, p. 342 (1962); AE 1966, pp. 437, 449, 459, 470 e 481 (1964); AE 1967, pp. 636, 651, 666, 677 e 691 (1965).

Esse fenômeno evidencia o descompasso havido entre a procura e a oferta de escolas, tendo a balança pender fortemente para o lado da primeira.

Está claro que a expansão do ensino se processou com grande desequilíbrio interno. Estabelecendo-se a relação entre matrícula geral e unidades escolares ao longo do tempo, torna-se evidente como a razão entre as mesmas foi sendo progressivamente alterada.

Tomando-se mais uma vez o ramo do Ensino Secundário como exemplo, os valores encontrados para essa relação nos anos de 1933, 1943, 1953 e 1962 foram, respectivamente: 159, 162, 216 e 265.⁶

Se, a exemplo do que diz SAVIANI, "as mudanças quantitativas, na medida em que se tornam significativas, acarretam, inevitavelmente mudanças qualitativas"⁷, o fenômeno da expansão escolar brasileira, tal qual se deu em sua expressão quantitativa, representa um indício da existência de alterações de natureza qualitativa no ensino, apesar dele não permitir por si só, a possibilidade de identificar-se quais foram exatamente essas alterações de qualidade.

6 Esses valores foram estabelecidos com base nos dados apresentados nos QUADROS Nº 2 e 4.

7 Demerval SAVIANI, *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, 1980, p. 128.

QUADRO Nº 6

Unidades Escolares e Corpo Docente no Ensino Médio no Brasil, Segundo Ramos de Ensino em Porcentagem, no Período de 1933 a 1966 *

ANOS	UNIDADES ESCOLARES					CORPO DOCENTE				
	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL
1933	32,2	22,1	10,3	-	25,3	42,5	23,5	6,7	-	27,3
1938	38,0	30,0	8,1	-	24,0	52,1	21,4	6,1	-	20,4
1943	35,2	21,6	32,1	-	11,0	54,1	18,3	16,2	-	11,4
1948	30,7	16,4	38,0	2,2	12,7	49,3	18,0	17,1	2,5	13,1
1953	51,9	17,2	9,5	0,7	20,7	58,3	14,4	10,8	0,7	15,7
1958	53,6	19,5	7,0	1,3	18,7	59,7	15,9	9,0	1,0	14,4
1960	54,6	19,7	6,0	1,3	18,3	61,5	16,0	7,4	1,1	14,1
1962	55,0	21,2	3,3	1,0	19,5	61,4	17,1	5,1	1,1	15,2
1964	55,6	20,2	3,9	1,1	19,3	61,4	15,8	5,9	1,2	15,7
1966	56,9	18,8	3,1	1,2	20,1	63,2	14,2	5,1	1,2	16,3

* Cf. dados absolutos apresentados nos QUADROS Nº 2 e 3.

QUADRO Nº 7

Matrícula Geral e Conclusões de Curso no Ensino Médio no Brasil, Segundo Ramos de Ensino, em Porcentagem, no Período de 1933 a 1966 *

ANOS	MATRÍCULA GERAL					CONCLUSÕES DE CURSO				
	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL
1933	49,5	15,2	11,1	-	24,3	40,5	19,2	4,1	-	36,1
1938	62,9	17,8	6,4	-	12,9	47,6	23,8	4,6	-	24,0
1943	56,0	21,1	15,8	-	7,1	47,6	22,7	18,2	-	11,4
1948	59,3	16,2	16,8	2,0	5,8	47,7	15,9	22,8	1,7	11,8
1953	74,7	13,5	3,0	0,2	8,6	62,2	14,8	2,9	0,4	19,7
1958	73,8	15,7	2,1	0,5	7,9	66,0	16,5	1,9	0,9	14,6
1960	73,8	15,8	2,1	0,5	7,7	67,5	16,7	2,0	1,0	12,9
1962	73,4	15,9	2,4	0,5	7,8	68,2	16,7	1,8	0,5	12,9
1964	72,3	14,3	3,6	0,5	9,3	67,3	17,0	2,2	0,6	12,8
1966	72,7	12,3	3,7	0,6	10,7	-	-	-	-	-

*Cf. dados absolutos apresentados nos QUADROS Nº 4 e 5.

A supremacia numérica do corpo docente do Ensino Secundário, também deve ser considerada com certa reserva. Embora não se possa precisar quantos desses professores atuantes no magistério secundário apresentavam formação profissional específica obtida em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sabe-se que esse número era bastante reduzido.

Num ensaio de identificação das principais características da Educação Secundária no Brasil, nos primôrios da década de 50, Jayme de ABREU afirmava que o professorado da Escola Secundária brasileira representava seu ponto mais fraco. Segundo esse autor: "Pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência, aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma"¹⁰.

Nessa época não se dispunha de dados exatos e atualizados a respeito do número de professores que, lecionando no Ensino Secundário, eram formados por Faculdades de Filosofia. Numa estimativa aproximada, com dados levantados junto ao Serviço de Estatística de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1951), verificou-se que nesse Estado, apenas 8% eram professores diplomados por Faculdades de Filosofia, enquanto os professores diplomados em nível médio eram os mais

10 Jayme de ABREU, *A Educação Secundária no Brasil*, 1955, p. 50.

numerosos, seguidos pelo bacharel em Direito¹¹.

Conforme se verifica, a composição do magistério secundário da década de 50, ainda se ressentia das falhas na profissionalização desse professorado, que as Faculdades de Filosofia, gradualmente, procurariam suprimir.¹²

No que respeita à clientela do Ensino Médio estudos sobre sua origem sócio-econômica acusam que nos fins da década de 50 e início da década de 60, enquanto o Curso Secundário atendia às camadas média e alta, os Cursos Comercial e Normal tinham o grosso de sua clientela representada por elementos pertencentes à parcela da população economicamente menos favorecida¹³. De certo modo esse fenômeno se explica pela própria natureza profissionalizante desses cursos que, segundo proclamavam, buscavam atender às necessidades de preparo profissional dessa camada da população.

Essa explicação porém já não se faz tão evidente no momento em que se atenta para a distribuição desses três ramos do Ensino Médio segundo a natureza da entidade que o mantém: oficial ou particular. No período compreendido entre 1953 e 1966, a prevalência do ensino particular sobre o público era marcante, dominando os três ramos mais concorridos do Ensino Médio, o Secundário, o Comercial e o Normal.

11 A amostra utilizada contava com 1377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério de Educação e Cultura (1951). Desses, 329 eram professores normalistas (diplomados em nível médio); 142 eram bacharéis em Direito; 112 (8% do total) eram formados por Faculdades de Filosofia; além desses, incluíam-se: médicos, engenheiros, agrônomos, farmacêuticos e dentistas. Jayme de ABREU, obra citada, pp. 51 e 52.

12 Para uma visão mais abrangente da complexidade dos problemas existentes no magistério secundário, veja-se: Jayme de ABREU, obra citada, p. 50 e ss.

13 Veja-se, por exemplo, Bárbara FREITAG, *Escola, Estado e Sociedade*, 1978, p. 54 e ss.

Nesse mesmo período constata-se a tendência Estado em ocupar-se gradativamente, do Ensino Secundário, chegando mesmo a superar, no que respeita às matrículas, a iniciativa privada. Conforme se pode observar através dos dados apresentados nos QUADROS N^{os} 8, 9, 10 e 11, de 1953 para 1966, a rede oficial conquistou 11,8% das unidades escolares e 22,4% das matrículas no ramo Secundário do Ensino Médio.

Essa situação, analisada sob outro prisma, o da situação sócio-econômica da clientela, evidencia um fenômeno que, pelo menos à primeira vista, mostra-se curioso. Pagam seus estudos aqueles que precisam com urgência de uma profissão, donde se infere sejam os que dispõem de menor renda, enquanto que os alunos mais bem situados economicamente, podendo dispor de um período de estudos mais prolongados, acabam sendo atendidos graciosamente pelo Estado.

Esse estado de coisas, ao menos aparentemente contraditório, se deve, em parte, à forma como as escolas distribuem os cursos pelos turnos diários. Buscando atender aos interesses de sua clientela, os cursos secundários e profissionalizantes, estrategicamente, ocupam períodos diferentes. Os primeiros distribuindo-se preferencialmente pelos turnos matutino e vespertino, uma vez que, via de regra, a dedicação do estudante aos estudos nesse ramo é exclusiva. Já o período noturno é reservado aos cursos profissionalizantes, freqüentados em sua maioria pelo pessoal que, além de estudar, trabalha. Pelo fato de serem ministrados à noite, para pessoas que praticamente só dispõem para estudo do tempo da aula propriamente dito, esses cursos acabam oferecendo maiores facilidades ao estudante que os demais cursos, característica essa que, de condicionada, torna-se também condicionante da própria clientela.

QUADRO Nº 8

Unidades Escolares no Ensino Médio no Brasil, nos Ramos Secundário, Comercial e Normal, Segundo a Entidade Mantenedora, no Período de 1953 a 1966.*

ANOS	UNIDADES ESCOLARES								
	ENSINO SECUNDÁRIO			ENSINO COMERCIAL			ENSINO NORMAL		
	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR
1953	2443	652	1791	806	28	780	973	414	559
1958	3308	1030	2278	1201	108	1093	1153	476	677
1960	3860	1201	2659	1392	162	1230	1295	553	742
1962	4198	1290	2908	1620	239	1381	1492	636	856
1964	4775	1632	3143	1739	292	1447	1656	714	942
1966	5906	2274	3632	1946	364	1582	2083	928	1115

* Dados estatísticos extraídos do *Anuário Estatístico do Brasil* - IBGE - Conselho Nacional do Rio de Janeiro. Os volumes consultados estão citados no QUADRO Nº 2 deste.

QUADRO Nº 9

Unidades Escolares no Ensino Médio no Brasil, nos Ramos Secundário, Comercial e Normal, Segundo a Entidade Mantenedora, em Porcentagem, no Período de 1953 a 1966.*

ANOS	UNIDADES ESCOLARES								
	ENSINO SECUNDÁRIO			ENSINO COMERCIAL			ENSINO NORMAL		
	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR
1953	100	26,7	73,7	100	3,5	96,5	100	42,6	57,4
1958	100	31,1	68,9	100	9,0	91,0	100	41,3	58,7
1960	100	31,1	68,9	100	11,6	88,4	100	42,7	57,3
1962	100	30,8	69,2	100	14,8	85,2	100	42,6	57,4
1964	100	34,2	65,9	100	16,8	83,2	100	43,1	56,9
1966	100	38,5	61,5	100	18,7	81,3	100	44,5	53,5

* Cf. dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 8.

QUADRO Nº 10

Matrícula Geral no Ensino Médio no Brasil, nos Ramos Secundário, Comercial e Normal, Segundo a Entidade Mantenedora, no Período de 1953 a 1966.*

ANOS	M A T R Í C U L A G E R A L								
	ENSINO SECUNDÁRIO			ENSINO COMERCIAL			ENSINO NORMAL		
	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR
1953	527562	165030	362532	95663	4012	91651	60782	32020	28762
1958	761740	277703	484037	162030	12300	149730	81789	40026	41763
1960	904252	336767	567485	194124	17197	176927	94128	46537	47591
1962	1113102	437809	675293	241431	26809	214622	117579	58311	59268
1964	1368177	639323	728854	270036	41994	228042	175384	91540	83844
1966	1805247	968845	836402	306308	57376	248932	265626	149504	116122

* Dados Estatísticos Extraídos do Anuário Estatístico do Brasil - IBGE - Conselho Nacional de Estatística do Rio de Janeiro. Os volumes consultados estão citados no QUADRO Nº 4 deste.

QUADRO Nº 11

Matrícula Geral no Ensino Médio no Brasil, nos Ramos Secundário, Comercial e Normal, Segundo a Entidade Mantenedora, em Porcentagem, no Período de 1953 a 1966.*

ANOS	M A T R Í C U L A G E R A L								
	ENSINO SECUNDÁRIO			ENSINO COMERCIAL			ENSINO NORMAL		
	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR	TOTAL	PÚBLICO	PARTICULAR
1953	100	31,3	68,7	100	4,2	95,8	100	52,7	47,3
1958	100	36,4	63,5	100	7,5	92,4	100	48,9	51,1
1960	100	37,2	62,7	100	8,9	91,1	100	49,4	50,6
1962	100	39,3	60,7	100	11,1	88,9	100	49,6	50,4
1964	100	46,7	53,3	100	15,6	84,4	100	52,2	47,8
1966	100	53,7	46,3	100	18,7	81,2	100	56,3	43,7

* Cf. dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 10.

Tais vantagens decorrentes que são de atributos intrínsecos à natureza do curso, acabam por definir uma nítida orientação do aluno em função de sua origem sócio-econômica. Esse fenômeno, bastante comum no Ensino Médio, acaba acontecendo também no Ensino Superior. Neste, para uma parcela da população, a mais desfavorecida, a escolha do curso a seguir e, conseqüentemente, da profissão, fica longe de ser uma livre-opção.¹⁴

A expansão quantitativa do Ensino Médio e as relações entre seus ramos merece ainda um detalhamento. No período compreendido entre 1960 e 1971 observa-se uma sensível diferença quanto à distribuição dos alunos nos diferentes ramos, em se tratando do 1º ou 2º Ciclo, conforme se constata através de consulta aos QUADROS Nºs 12 a 19.

No 1º Ciclo, o Ensino Secundário ofereceu durante todo o período considerado, o maior número de cursos do Ensino Médio, numa porcentagem nunca inferior a 68,2% (QUADRO Nº 14). Além disso, esse ramo do ensino contava também, indiscutivelmente, com a preferência da clientela, que superava, nesse período todo, a casa dos 82% (QUADRO Nº 18).

14 Segundo Bárbara FREITAG, tanto a seletividade da escola como a canalização dos alunos para os diferentes tipos de curso, estão vinculados à situação sócio-econômica dos mesmos. Quando esta é precária, no nível universitário, os alunos "não cursam o que gostariam, mas o que é mais conveniente em termos de horário, facilidade de curso, prestígio do título contido", repetindo-se, pois, no Nível Superior o mesmo fenômeno caracterizado no Nível Médio. Bárbara FREITAG, obra citada, p. 60.

QUADRO Nº 12

Cursos de Ensino Médio, Segundo Ramos de Ensino, no 1º Ciclo, Didático, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	1º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	4058	2768	534	348	61	347	-
1963	5192	3713	744	162	49	444	-
1966	6315	4774	789	218	80	454	-
1969	8159	6297	1024	217	95	417	109
1971	9148	7114	1038	210	90	286	410

* Fonte: Estatísticas da Educação Nacional, 1960/71, MEC, Citado por Otaíza O. ROMANELLI, in: *História da Educação no Brasil*, 1980, p. 116.

QUADRO Nº 13

Cursos de Ensino Médio, Segundo Ramos de Ensino, no 2º Ciclo, Didático, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	2º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	2709	930	790	69	33	887	-
1963	3227	894	984	145	33	1171	-
1966	4061	1132	1157	102	41	1629	-
1969	5551	1658	1494	139	63	2176	21
1971	6493	2209	1710	179	85	2266	44

* Fonte: Estatísticas da Educação Nacional, 1960/71, MEC, Citado por Otaíza O. ROMANELLI, in: *História da Educação no Brasil*, 1980, p. 116.

QUADRO Nº 14

Cursos de Ensino Médio, Segundo Ramos de Ensino, no 1º Ciclo Didático, em Porcentagem, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	1º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	100	68,2	13,2	8,6	1,5	8,6	-
1963	100	71,5	14,3	3,1	0,9	8,6	-
1966	100	75,5	12,5	3,5	1,3	7,2	-
1969	100	77,2	12,6	2,7	1,2	5,1	1,3
1971	100	77,8	11,3	2,3	1,0	3,1	4,5

* Cf. dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 12.

QUADRO Nº 15

Cursos de Ensino Médio, Segundo Ramos de Ensino, no 2º Ciclo Didático, em Porcentagem, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	2º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	100	34,3	29,1	2,5	1,2	32,7	-
1963	100	27,7	30,4	4,5	1,0	36,2	-
1966	100	27,8	28,4	2,5	1,0	40,1	-
1969	100	29,8	26,9	2,5	1,1	39,2	0,1
1971	100	34,0	26,3	2,8	1,3	34,8	0,3

* Cf. dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 13.

QUADRO Nº 16

Matrícula no Início do Ano no Ensino Médio, Segundo Ramos de Ensino, no 1º Ciclo Didático, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	1º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	910283	754608	104676	19973	5062	25964	-
1963	1322993	1089778	152139	36546	5865	38665	-
1966	1889799	1581094	174093	68308	10266	56038	-
1969	2719165	2294616	221601	100199	11202	63550	27997
1971	3442705	2914745	223174	116111	11143	51753	1157791

* Fonte: Estatísticas da Educação Nacional, 1960/71, MEC. Citado por Otaíza O. ROMANELLI, in: *História da Educação no Brasil*, 1980, p. 117.

QUADRO Nº 17

Matrícula no Início do Ano no Ensino Médio, Segundo Ramos de Ensino, no 2º Ciclo Didático, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	2º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	267144	113570	81258	5952	1601	64763	-
1963	396596	156347	109115	18807	2442	109885	-
1966	593413	224153	132215	23313	4144	209588	-
1969	910210	394842	190987	41254	7060	274367	1700
1971	1119421	549343	244770	64550	9565	248798	2395

* Fonte: Estatísticas da Educação Nacional, 1960/71, MEC. Citado por Otaíza O. ROMANELLI, in: *História da Educação no Brasil*, 1980, p. 117.

QUADRO Nº 18

Matrícula no Início do Ano no Ensino Médio, Segundo os Ramos de Ensino, no 1º Ciclo Didático, em Porcentagem, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	1º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	100	82,9	11,5	2,2	0,6	2,9	-
1963	100	82,4	11,5	2,8	0,4	2,9	-
1966	100	83,7	9,2	3,6	0,5	3,0	-
1969	100	84,4	8,1	3,7	0,4	2,3	1,0
1971	100	84,7	6,5	3,4	0,3	1,5	3,4

* Cf. dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 16.

QUADRO Nº 19

Matrícula no Início do Ano no Ensino Médio, Segundo os Ramos de Ensino, no 2º Ciclo Didático, em Porcentagem, no Período de 1960 a 1971.*

ANOS	2º CICLO DIDÁTICO						
	TOTAL	ENSINO SECUNDARIO	ENSINO COMERCIAL	ENSINO INDUSTRIAL	ENSINO AGRÍCOLA	ENSINO NORMAL	OUTROS
1960	100	42,5	30,4	2,2	0,6	24,2	-
1963	100	39,4	27,5	4,7	0,6	27,7	-
1966	100	37,8	22,3	3,9	0,7	35,3	-
1969	100	43,4	21,0	4,5	0,8	30,1	0,2
1971	100	49,1	21,9	5,7	0,9	22,2	0,2

* Cf. dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 17.

Já no 2º Ciclo, apesar de não perder em qualquer momento o predomínio no que respeita à clientela, sua relação com os demais ramos foi sempre menos acentuada, não tendo atingido, no período, a casa dos 50% (QUADRO Nº 19). No que respeita aos cursos oferecidos no 2º Ciclo, ele se mantém em pequena mas, praticamente, constante desvantagem em relação ao Ensino Normal (QUADRO Nº 15).

A constatação da existência de uma redistribuição semelhante de clientela do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Médio, no período compreendido entre 1960 e 1971, indica que o comportamento da clientela quando à escolha dos ramos de Ensino Médio, não sofreu mudança significativa diante das novas condições de equivalência formal conferida aos diferentes ramos desse ensino pela Lei de Diretrizes e Bases, em 1961. Ou seja, a opção do aluno por este ou aquele curso de Nível Médio continuou sendo, ao que se supõe, mais fortemente influenciada por sua situação sócio-econômica do que pelas mudanças conferidas pela medida legal estabelecida.

Mas, se as mudanças consolidadas na LDB/61 não provocaram uma reorientação da clientela no Nível Médio, o mesmo não se pode dizer quanto ao Ensino Superior. Conferida que foi, pela Lei, a equivalência entre os ramos do Ensino Médio, expandiu-se significativamente o contingente de alunos às portas do Ensino Superior. Este, que até então fora nitidamente elitizante, começou, a exemplo do que ocorrera no Ensino Médio alguns anos antes, a receber uma clientela não só maior, mas também muito mais diversificada. Tal diversificação decorreu pelo menos de dois aspectos que se acredita estarem fortemente relacionados: o ramo de ensino cursado pelo aluno no Nível Médio e sua situação sócio-econômica.

Analisando a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos do Curso Superior, observa-se que há continuidade no processo de orientação da clientela consoante sua origem sócio-econômica. Assim, a exemplo do que se fazia no Ensino Médio, nos cursos superiores, conforme afirma FREITAG, "os ramos de estudo de maior pretígio e com maiores chances profissionais no mercado de trabalho (medicina, engenharia, etc.) que exigem dedicação exclusiva e não permitem colateralmente o trabalho na fase de estudos, são quase de exclusivo domínio das classes favorecidas. Estudos que concedem mero título mas poucas chances profissionais (ciências humanas, literatura, pedagogia, administração) são cursados por filhos de classe baixa"¹⁵. Foram principalmente os alunos oriundos das classes menos favorecidas aqueles que vieram alterar tanto quantitativa como qualitativamente a clientela em demanda pelo Ensino Superior.

A presença desse novo contingente criou uma diversidade nunca antes encontrada no Ensino Superior. Em correspondência a essa diversidade de alunos, surgiu outro tipo de diversidade: a dos cursos oferecidos, também de uma forma que até então nunca se fizera.

Para atender às necessidades do novo aluno que com a LDB/61 adquiriu o direito legal de acesso ao Ensino Superior, ampliou-se a rede de cursos superiores oferecidos, especialmente noturnos. Assim, tomando-se como marco o final da década de 30, vinte anos depois, era o Ensino Superior aquele que apresentava o maior índice de crescimento. Conforme se observa no QUADRO Nº 1, de 1940 para 1970 o cresci-

15 Bárbara FREITAG, obra citada, p. 60.

mento do Ensino Superior baseado na indicação de expansão das matrículas era de 16,2 contra 15,7 do Ensino Médio e 4,2 do Ensino Primário.

Foi o setor privado, até então praticamente ausente no Ensino Superior, aquele que assumiu a parte mais significativa nesse nível de ensino. Na óptica do investidor, tal empreendimento deveria oferecer perspectivas de lucro, de sorte que para "expandir-se e explorar a educação como negócio, ele se apoderou daqueles cursos que exigiam um mínimo de equipamento, pouca qualificação do professor, mas que tivessem grande procura"¹⁶. Essas características foram preenchidas, dentre outros, pelos cursos oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, fenômeno que será discutido mais detalhadamente a seguir.

3.2. A Expansão das Faculdades de Filosofia nas Décadas de 50 e 60.

Criadas na década de 30, as Faculdades de Filosofia logo se colocaram entre os principais ramos do Ensino Superior no Brasil, juntamente com os de Ciências Econômicas, Direito, Engenharia e Medicina. Em fins da década de 50, eram as Faculdades de Filosofia, dentre todos os ramos do Ensino Superior, aqueles que ofereciam o maior número de cursos em todo o país. Para se ter uma idéia mais exata, em 1959, sobre um total de 996 cursos, 502 eram oferecidos por essas Faculdades, ou seja, mais da metade dos cursos superiores existentes. Nessa mesma ocasião, eram as Faculdades de Filosofia que concentravam a maior parte do corpo docente no ensino superior, atin

16 Bárbara FREITAG, obra citada, p. 161.

gindo 26,2% da totalidade dos professores. E, no que respeito ao número de alunos, tomando como base a matrícula inicial, as Faculdades de Filosofia atendiam 21,0% da clientela do Ensino Superior, margem essa só superada pelas Faculdades de Direito que, nessa mesma ocasião, atendiam 25% do alunado nesse nível de ensino (QUADRO Nº 20)

QUADRO Nº 20

Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino nos Cinco Principais Ramos do Ensino Superior, no Brasil, quanto aos Cursos, Corpo Docente e Matrícula Inicial, em 1959.*

RAMOS DO ENSINO	CURSOS		CORPO DOCENTE		MATRÍCULA INICIAL	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
Ciências Econômicas	65	6,5	1314	7,0	7059	8,0
Direito	47	4,7	1101	5,9	21977	25,0
Engenharia	81	8,0	4297	23,0	10696	12,2
Medicina	26	2,6	1518	8,1	10248	11,6
Filosofia Ciências e Letras	502	50,4	4884	26,2	18453	21,0
Outros	275	27,6	5523	29,6	19150	21,8
Total	996	100,0	18637	100,0	87603	100,0

* Fonte dos dados brutos: *Anuário Estatístico do Brasil*, 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, pp. 367 a 372.
Quadro reelaborado a partir de outro citado por Florestan FERNANDES, *Educação e Sociedade no Brasil*, 1966, pp. 64 e 65.

Apesar dessa significativa expansão quantitativa, nessa mesma época, ou mais precisamente, no ano de 1958, "sobre 4149 professores registrados no Ministério de Educação, para o exercício do magistério secundário, somente 724 eram portadores de diplomas de Faculdade de Filosofia"¹⁷, o que equivale a apenas 17,4% daquele total. Esses dados indicam que, apesar do crescimento apresentado, a formação de professores secundários ainda ficava muito aquém do que seria necessário.

Para que se possa formar uma idéia mais precisa da expansão quantitativa pela qual passaram as Faculdades de Filosofia, apresenta-se a seguir um levantamento que tem como base e ponto de partida o ano de 1932. Nessa época, é bom lembrar, as Faculdades de Filosofia existentes ainda não faziam parte de Universidades, fato que só veio a acontecer pela primeira vez dois anos mais tarde, quando foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo¹⁸.

Conforme se verifica através dos QUADROS Nºs 21 e 22, em aproximadamente trinta anos, as matrículas nas Faculdades de Filosofia tiveram um aumento equivalente a 549 vezes, superando, gradativamente, as dos outros quatro cursos tidos como sendo os mais importantes no período. Em 1951 as matrículas nas Faculdades de Filosofia tornavam-se mais numerosas que as dos Cursos de Ciências Econômicas e Engenharia; em 1960 ultrapassavam as do Curso de Medicina e em 1964 as do Curso de Direito.

17 Florestan FERNANDES, *Educação e Sociedade no Brasil*, 1966, p. 39.

18 Esta Faculdade foi criada pelo Decreto Estadual nº 6283 de 25/01/1934.

QUADRO Nº 21

Matrícula Geral nos Cinco Principais Ramos do Ensino Superior, no Brasil, entre 1932 e 1964.*

ANOS	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	DIREITO	ENGENHARIA	MEDICINA	FILOSOFIA
1932	222	6262	2203	7197	59
1940	774	5793	2172	5548	1622
1951	3020	13810	6907	9208	7275
1960	7934	23293	10821	10316	20270
1964	14360	30974	20728	14183	32396

* Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 101, pp. 122 e 123.

QUADRO Nº 22

Matrícula Geral nos Cinco Principais Ramos do Ensino Superior, no Brasil, em Números Índices, entre 1932 e 1964.*

ANOS	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	DIREITO	ENGENHARIA	MEDICINA	FILOSOFIA
1932	100	100	100	100	100
1940	348	92	98	77	2749
1951	1360	220	313	127	12330
1960	3573	371	491	143	34355
1964	6468	494	940	197	54908

* Conforme dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 21.

Esse crescimento quantitativo de cursos oferecidos e de alunos atendidos pelas Faculdades de Filosofia, não representa porém o resultado de um processo educacional que tenha sido devidamente planejado. Nesse nível de ensino, durante longo período, a distribuição da clientela demonstrou uma preferência por "profissões de tradicional pretígio" ou por cursos onde imperava um "padrão de trabalho pedagógico livre" ¹⁹, o que explica, na opinião de alguns autores, a grande concentração de alunos nos cinco cursos considerados como sendo os principais dentre os cursos superiores. ²⁰

Uma análise comparativa entre a evolução quantitativa das Faculdades de Filosofia e dos outros cursos superiores de graduação ²¹, a partir dos anos 50, permite que se tenha uma visão mais clara da posição que essas Faculdades assumiram, com o passar do tempo, no contexto do ensino superior.

-
- 19 Para Florestan FERNANDES, dentre esses situam-se os cursos oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e pelas Faculdades de Direito. Obra citada, p. 35.
- 20 Cita-se, além de Florestan FERNANDES, Otaíza O. ROMANELLI, para quem esse fenômeno caracteriza "uma das distorções assumidas pela expansão do ensino superior no Brasil". Obra citada, p. 121.
- 21 Salvo qualquer outra menção em contrário, as comparações que se fazem referem-se às Faculdades de Filosofia em relação ao conjunto dos demais cursos superiores de graduação, e não a cada qual dos cursos tomado isoladamente.

Em 1953, conforme se pode observar no QUADRO Nº 23, o número de cursos de graduação das Faculdades de Filosofia era praticamente equivalente à soma do número dos outros cursos superiores de graduação existente. Mais precisamente, num total de 516 cursos superiores de graduação no país, 285, ou seja, pouco mais da metade, eram oferecidos pelas Faculdades de Filosofia²².

Nesse mesmo ano, o corpo docente, a matrícula efetiva e as conclusões de curso nessas Faculdades, atingiam, respectivamente, as cifras de 27,2%, 18,8% e 29,1% (QUADRO Nº 24). Numa perspectiva meramente quantitativa, esses três indicadores revelam o quão significativa era a parcela do pessoal absorvido pelas Faculdades de Filosofia no início dos anos 50.

22 Sobre a delimitação do período 1953-1968: trata-se de um intervalo de tempo que se inicia na época em que surgiram os Ginásios de Aplicação no Brasil, os quais estavam sendo criados para atender à Prática Docente dos licenciandos das Faculdades de Filosofia. Além disso, inclui o ano em que a Prática de Ensino entrou em sua segunda fase, qual seja, 1962. O encerramento do período em 1968, se fez em decorrência das profundas alterações no Ensino Superior, principalmente no que respeita às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em decorrência da Lei nº 5540/68.

QUADRO Nº 23

Evolução Comparativa dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em Relação aos Outros Cursos Superiores de Graduação, quanto às Unidades Escolares, Corpo Docente, Matrícula Efetiva e Conclusões de Curso, no Período de 1953 a 1968.*

ANOS	UNIDADES ESCOLARES		CORPO DOCENTE		MATRÍCULA EFETIVA		CONCLUSÕES DE CURSO	
	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO
1953	285	231	2516	6724	10525	45566	2685	6540
1958	559	474	4733	13516	15924	68870	4250	11133
1960	668	521	6382	15601	20741	73444	5353	11665
1962	741	569	7945	18857	23851	84112	6561	12911
1964	594	670	6877	23285	30441	106303	5147	15135
1965	498	730	7463	25663	35756	119225	4792	16001
1966	565	739	8088	28021	44802	135307	5721	18580
1967	633	816	9312	29381	52881	160001	7394	22714
1968	783	929	11002	33704	76799	201497	10370	31164

* Fonte: Anuário Estatístico do Brasil - IBGE - Conselho Nacional de Estatísticas, Rio de Janeiro, 1955 a 1969.

QUADRO Nº 24

Evolução Comparativa dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em Relação aos Outros Cursos Superiores de Graduação, quanto às Unidades Escolares, Corpo Docente, Matrícula Efetiva e Conclusões de Curso, no Período de 1953 a 1968, em Números Relativos.*

ANOS	UNIDADES ESCOLARES		CORPO DOCENTE		MATRÍCULA EFETIVA		CONCLUSÕES DE CURSOS	
	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO
1953	100	100	100	100	100	100	100	100
1958	196	205	188	201	151	151	158	170
1960	234	226	254	232	197	161	199	178
1962	260	246	316	280	227	184	244	197
1964	208	290	273	346	289	233	192	231
1965	175	316	298	381	340	261	178	245
1966	198	320	321	416	426	297	213	284
1967	222	353	370	437	502	351	275	347
1968	275	402	437	501	730	442	386	476

* Conforme dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 23.

Acompanhando-se a evolução dos Cursos Superiores de Graduação em geral, a partir de então, verifica-se que no intervalo entre 1953 e 1962, houve um aumento progressivo em todo o ensino superior, sendo que, comparativamente aos demais, as Faculdades de Filosofia foram as que apresentaram os maiores índices de expansão (QUADRO Nº 25). Esses índices, tal qual se apresentam nos GRÁFICOS Nº 1, 2, 3 e 4, mostram que até 1962 essas Faculdades, no que respeita as unidades escolares, corpo docente, matrícula efetiva e conclusões de curso, superavam, em ritmo de crescimento, aquele que se fazia nos demais cursos superiores.

QUADRO Nº 25



Evolução Comparativa dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em Relação aos Outros Cursos Superiores de Graduação, quanto às Unidades Escolares, Corpo Docente, Matrícula Efetiva e Conclusões de Curso, no Período de 1953 a 1968, em Números Índices.*

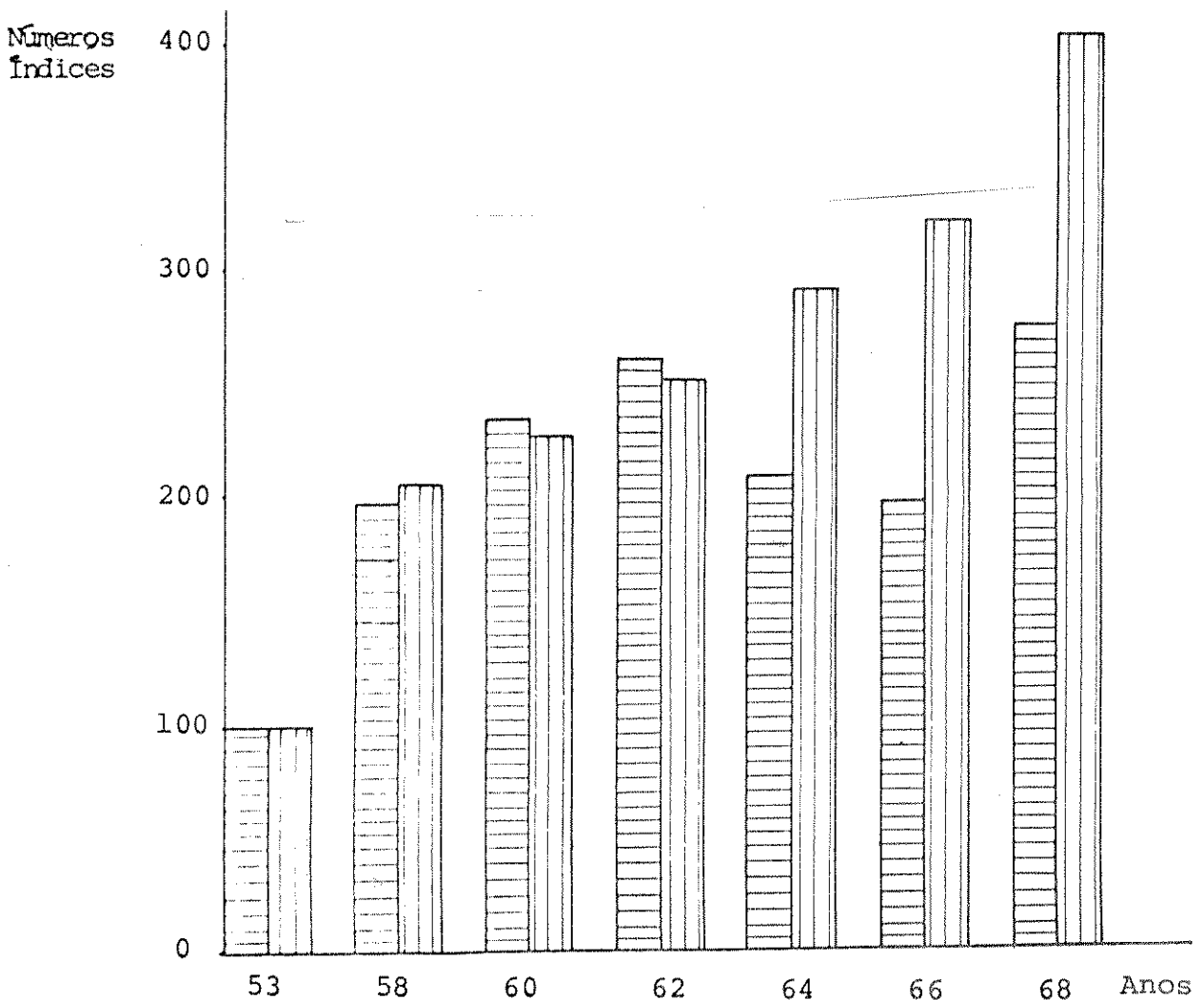
ANOS	UNIDADES ESCOLARES			CORPO DOCENTE			MATRÍCULA EFETIVA			CONCLUSÕES DE CURSOS		
	TOTAL	FACULDADES DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	TOTAL	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	TOTAL	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO	TOTAL	FACULDADES DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS	OUTROS CURSOS SUPERIORES DE GRADUAÇÃO
1953	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1958	200	196	205	197	188	201	151	151	151	167	158	170
1960	230	234	226	238	254	232	168	197	161	184	199	178
1962	254	260	246	290	316	280	192	227	184	211	244	197
1964	245	208	290	326	273	346	244	289	233	220	192	231
1966	253	198	320	391	321	416	321	426	297	263	213	284
1968	332	275	402	484	437	501	496	730	442	450	386	476

* Conforme dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 23.

GRÁFICO Nº 1

Evolução Comparativa dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em Relação aos Outros Cursos Superiores de Graduação, quanto as Unidades Escolares, no Período de 1953 a 1968, em Números Índices.*



 Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
 Outros Cursos Superiores de Graduação

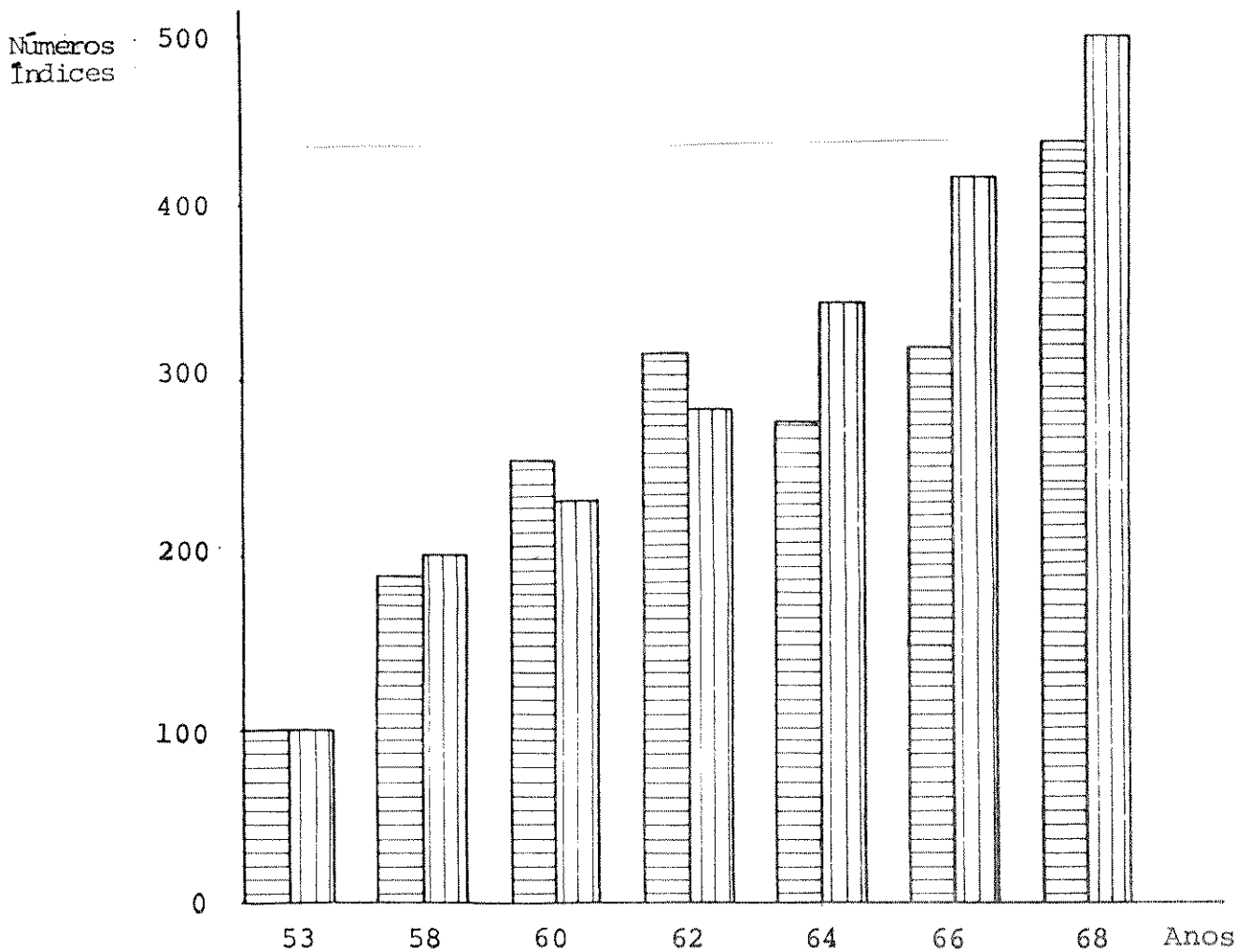


* Conforme os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 23

GRÁFICO Nº 2

Evolução Comparativa dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em Relação aos Outros Cursos Superiores de Graduação, quanto ao Corpo Docente, no Período de 1953 a 1968, em Números Índices.*



-  Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
 Outros Cursos Superiores de Graduação

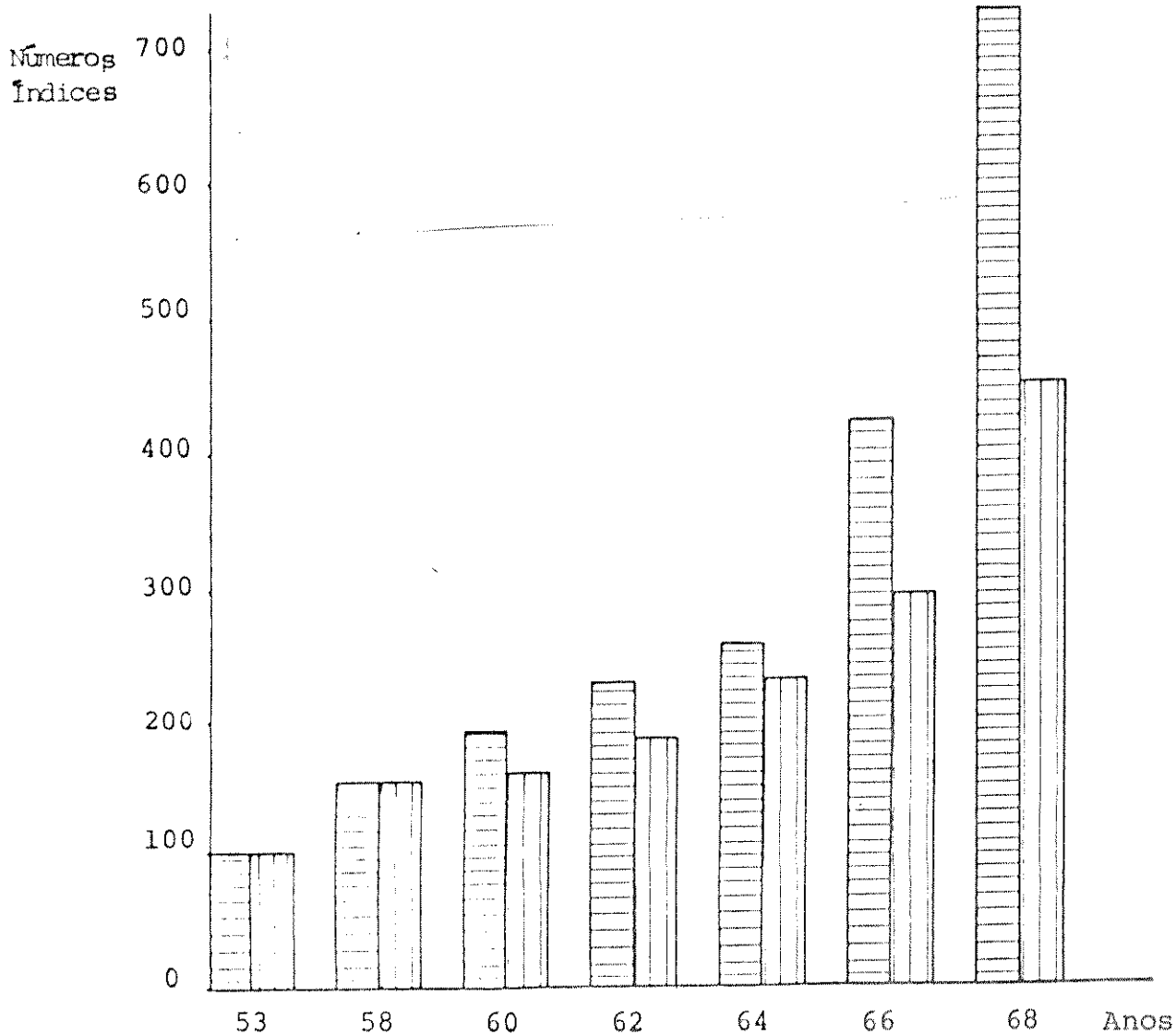


* Conforme os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 23

GRÁFICO Nº 3

Evolução Comparativa dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em Relação aos Outros Cursos Superiores de Graduação, quanto a Matrícula Efetiva, no Período de 1953 a 1968, em Números Índices.*



-  Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
 Outros Cursos Superiores de Graduação

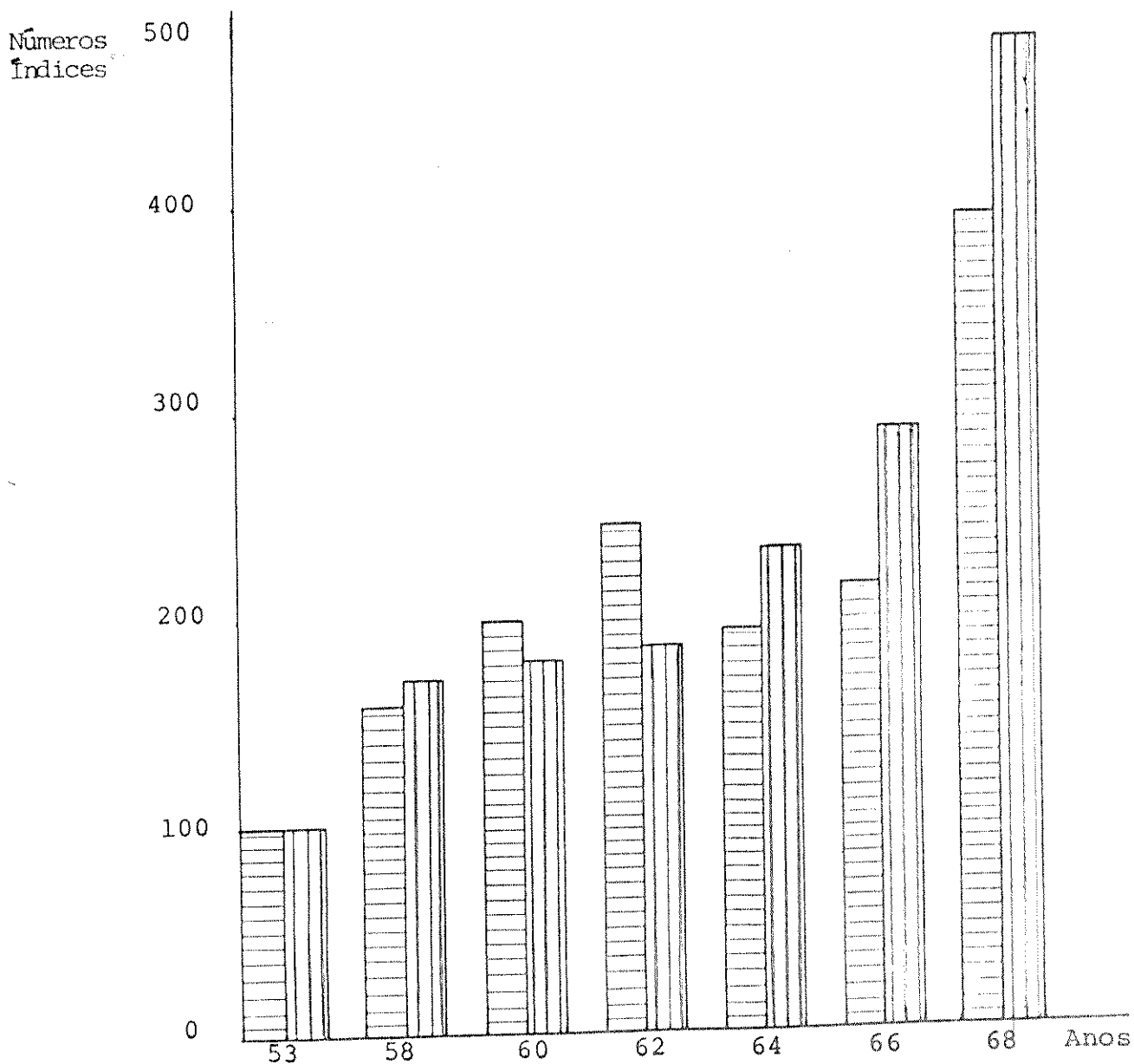


* Conforme os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 23.

GRÁFICO Nº 4

Evolução Comparativa dos Cursos de Graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em Relação aos Outros Cursos Superiores de Graduação, quanto às Conclusões de Curso, no Período de 1953 a 1968, em Números Índices.*

 Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
 Outros Cursos Superiores de Graduação



* Conforme os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 23.

Entre 1962 e 1964 houve, nas Faculdades de Filosofia, uma queda numérica em três desses indicadores, quais sejam: unidades escolares, corpo docente e conclusões de curso, fenômeno esse que não se observou ter ocorrido nos outros cursos de graduação em geral. Quanto às matrículas, essas apresentaram durante todo o período, um aumento constante, tendo havido, inclusive, nesse intervalo de dois anos, um crescimento de matrículas maior nas Faculdades de Filosofia do que nos outros Cursos Superiores de Graduação. Mais precisamente, esse aumento foi da ordem de 27,6% para as primeiras e 26,4% para os demais, comparativamente ao total de matrículas em 1962.²³

Pelo exposto, fica claro que, durante todos esses anos, as Faculdades de Filosofia ocuparam um lugar de destaque entre os Cursos Superiores de Graduação. Conforme se observa, até 1962, os indicadores considerados acusam que seu crescimento foi sempre constante. Mesmo nos anos seguintes apesar das quedas quantitativas verificadas, a representatividade das Faculdades de Filosofia no elenco dos Cursos Superiores se manteve significativa. Essa situação, conforme será visto em capítulo posterior, é muito importante na interpretação das modificações pelas quais passou a Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura. Lembre-se que 1962 foi exatamente o ano no qual se estabeleceu o marco legal que separou, historicamente, a Prática de Ensino em duas fases: a primeira de 1946 até 1962, a segunda, ainda em curso, iniciada em 1962. Foi nessa ocasião que a Prática Docente dos licenciandos das Faculdades de Filosofia desobrigou-se, legalmente, de ser

23 Em números absolutos o aumento de matrículas nas Faculdades de Filosofia, de 1962 para 1964, foi de 6.590 contra 22.191 nos outros cursos superiores de graduação, conforme dados apresentados no QUADRO Nº 23.

realizada em Colégio de Aplicação, passando a fazer-se em quaisquer Escolas da Comunidade, sob a forma de Estágios Su p er v i s i o n a d o C o n s e l h o F e d e E d u c a ç ã o. Sem dúvida, o esclarecimento da s i t u a ç ã o em que se encontravam as Faculdades de Filosofia nessa ocasião, contribui para a interpretação do significado que t i v e r a m essas medidas legais no que respeita à Prática de E n s i n o, conforme será visto posteriormente.

Finalmente, o último aspecto que se levanta é o da distribuição das Faculdades de Filosofia, Ciências e L e t r as entre os setores privado e oficial de ensino. Conforme se verifica nos QUADROS 26, 27 e 28, no período compreendido entre 1953 e 1962, a maior parcela das unidades escolares era representada pelo ensino particular, numa porcentagem que se manteve sempre superior a 60%. O corpo docente dessas f a c u l d a d es acusava uma distribuição que obedecia aproximadamente a essa mesma proporção. Quanto às matrículas, a vantagem para o ensino particular foi menos acentuada mas, mesmo assim, n e s e p e r i ó d o, ela não se mostrou inferior a 52%, situação bem diferente daquela observada quanto às conclusões de curso. D e n t r e todos os indicadores utilizados, estas últimas são as que apresentam as maiores diferenças percentuais. Aqui também, a favor da rede privada, refletindo, muito provavelmente, as facilidades oferecidas por esses cursos quando comparados aos da rede oficial de ensino".²⁴

24 Esse fenômeno, que já ocorrera no ensino médio, foi também identificado no ensino superior, sobretudo nos anos subsequentes à Reforma Universitária. Veja-se a respeito: Bárbara FREITAG, obra citada, p. 102 e ss.

QUADRO Nº 26

Evolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras quanto às Unidades Escolares, Corpo Docente, Matrícula Efetiva (a) e Conclusões de Curso, Segundo a Entidade Mantenedora, no Brasil, no Período de 1953 a 1962 (b).

ANOS	UNIDADES ESCOLARES			CORPO DOCENTE			MATRÍCULA EFETIVA			CONCLUSÕES DE CURSO		
	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO
1953	285	113	172	2516	1016	1500	10525	5057	5468	2685	1137	1548
1958	559	183	376	4733	1733	3000	15924	6342	9582	4250	1226	3024
1960	668	223	445	6382	2514	3868	20741	8844	11897	5353	1569	3784
1962	741	275	466	7945	3121	4824	23851	11163	12688	6561	2471	4090

* (a) Incluem-se bacharéis e licenciados.

(b) Fonte: *Anuário Estatístico do Brasil* - IBGE - Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1955 a 1964.

QUADRO Nº 27

Evolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, quanto às Unidades Escolares, Corpo Docente, Matrícula Efetiva e Conclusões de Curso, Segundo a Entidade Mantenedora no Brasil, no Período de 1953 a 1962, Calculada em Porcentagem.

ANOS	UNIDADES ESCOLARES			CORPO DOCENTE			MATRÍCULA EFETIVA			CONCLUSÕES DE CURSO		
	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO
1953	100	39,6	60,4	100	40,4	59,6	100	48,0	52,0	100	42,3	57,7
1958	100	32,7	67,3	100	36,6	63,4	100	39,8	60,2	100	28,8	71,2
1960	100	33,4	66,6	100	39,4	60,6	100	42,6	57,4	100	29,3	70,7
1962	100	37,1	62,9	100	39,3	60,7	100	46,8	53,2	100	37,7	62,3

* Conforme os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 26.

QUADRO Nº 28

Evolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, quanto às Unidades Escolares, Corpo Docente, Matrícula Efetiva, Conclusões de Curso, Segundo a Entidade Mantenedora, no Brasil, no Período de 1953 a 1962, Calculada pelos Índices.

ANOS	UNIDADES ESCOLARES			CORPO DOCENTE			MATRÍCULA EFETIVA			CONCLUSÕES DE CURSO		
	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO	TOTAL	ENSINO PÚBLICO	ENSINO PRIVADO
1953	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1958	196	161	219	188	171	200	151	125	175	158	108	195
1960	234	197	259	254	247	258	197	175	218	199	138	244
1962	260	243	271	316	307	322	227	221	232	244	217	264

* Conforme os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 26.

Verifica-se pois que, a expansão das Faculdades de Filosofia, no período considerado, inclinou-se para o lado do setor privado.

Como visto anteriormente, entre 1953 e 1962, foram as Faculdades de Filosofia, dentre todos os Cursos Superiores de Graduação, aqueles que apresentaram, segundo os indicadores utilizados, os maiores índices de expansão.

Por outro lado, acompanhando-se a expansão ocorrida no âmbito interno das Faculdades de Filosofia, os mesmos indicadores acusam que houve certo predomínio do ensino particular sobre o ensino público. (GRÁFICOS N^{os} 5, 6, 7 e 8).

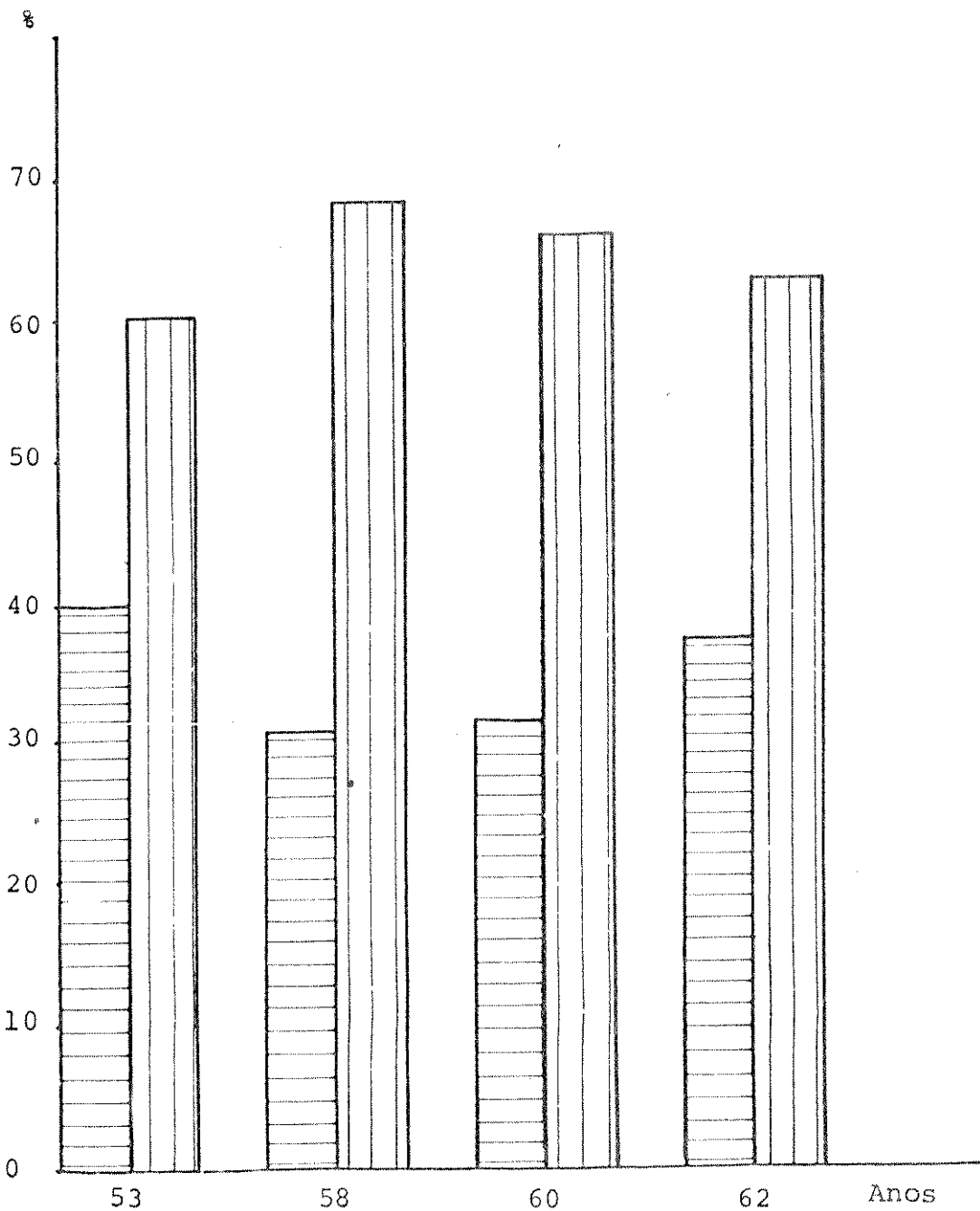
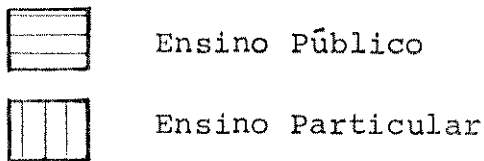
Levando-se em conta que "a maioria das vagas oferecidas pela rede pública, são em universidades e a maioria das oferecidas em escolas particulares são em estabelecimentos isolados"²⁵. e, considerando-se também que a clientela de umas e outras se apresenta nitidamente diferenciada em termos de sua origem sócio-econômica²⁶, entende-se que as Faculdades de Filosofia públicas e particulares estariam representando dois segmentos escolares diferenciados: um deles com maior representatividade da "elite" e o outro com maior representatividade das camadas populares que vinham pleiteando formação profissional em nível superior.

25 Antônio Carlos XAVIER e outros, *O Ensino Superior no Brasil; Principais Problemas*, 1978, p. 62.

26 Bárbara FREITAG, obra citada, especialmente, pp. 58 e ss.

GRÁFICO Nº 5

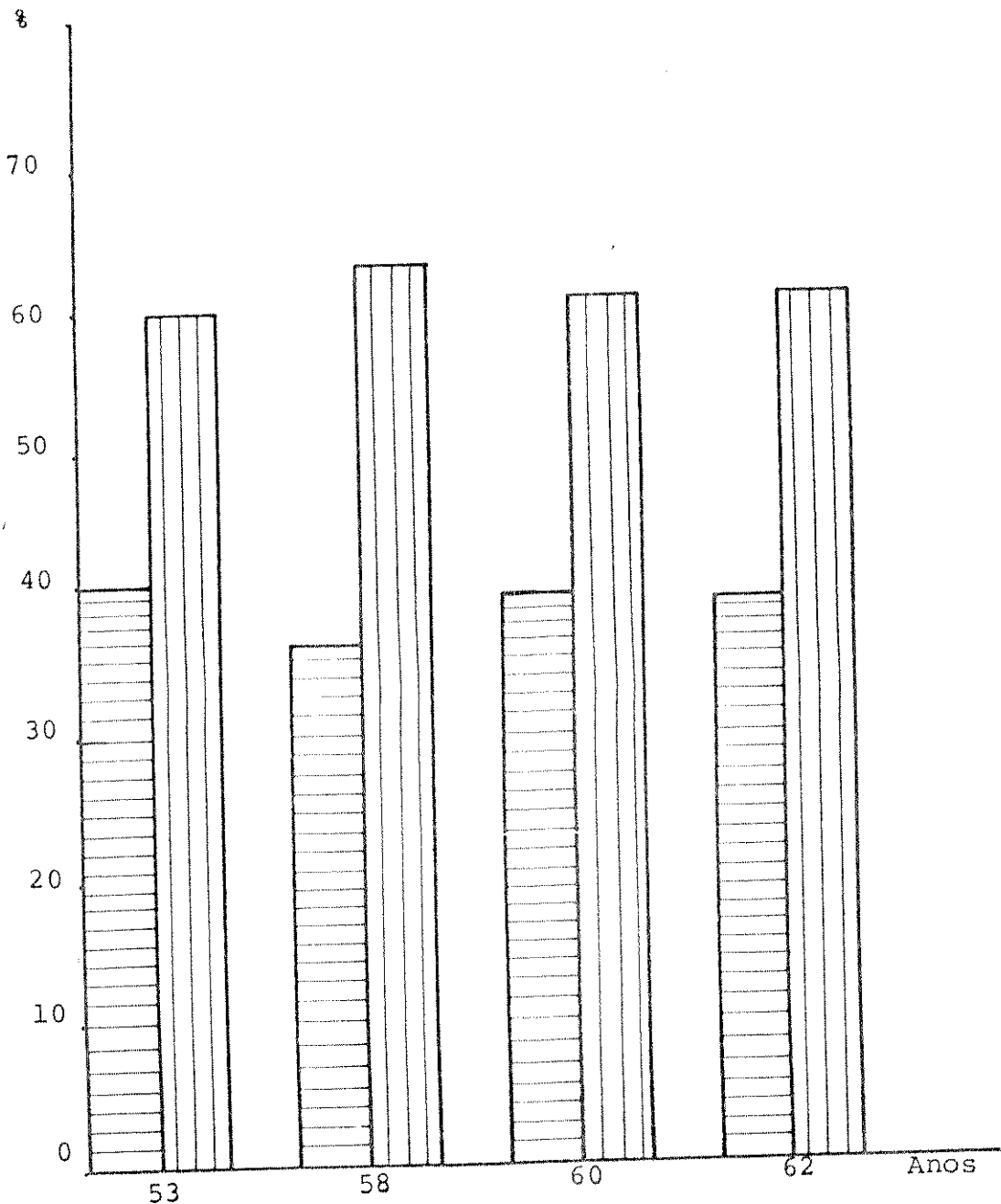
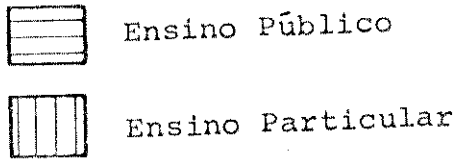
Evolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras quanto às Unidades Escolares, Segundo a Entidade Mantenedora no Brasil, no Período de 1953 a 1962, em Porcentagem,*



* Cf. os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 26

GRÁFICO Nº 6

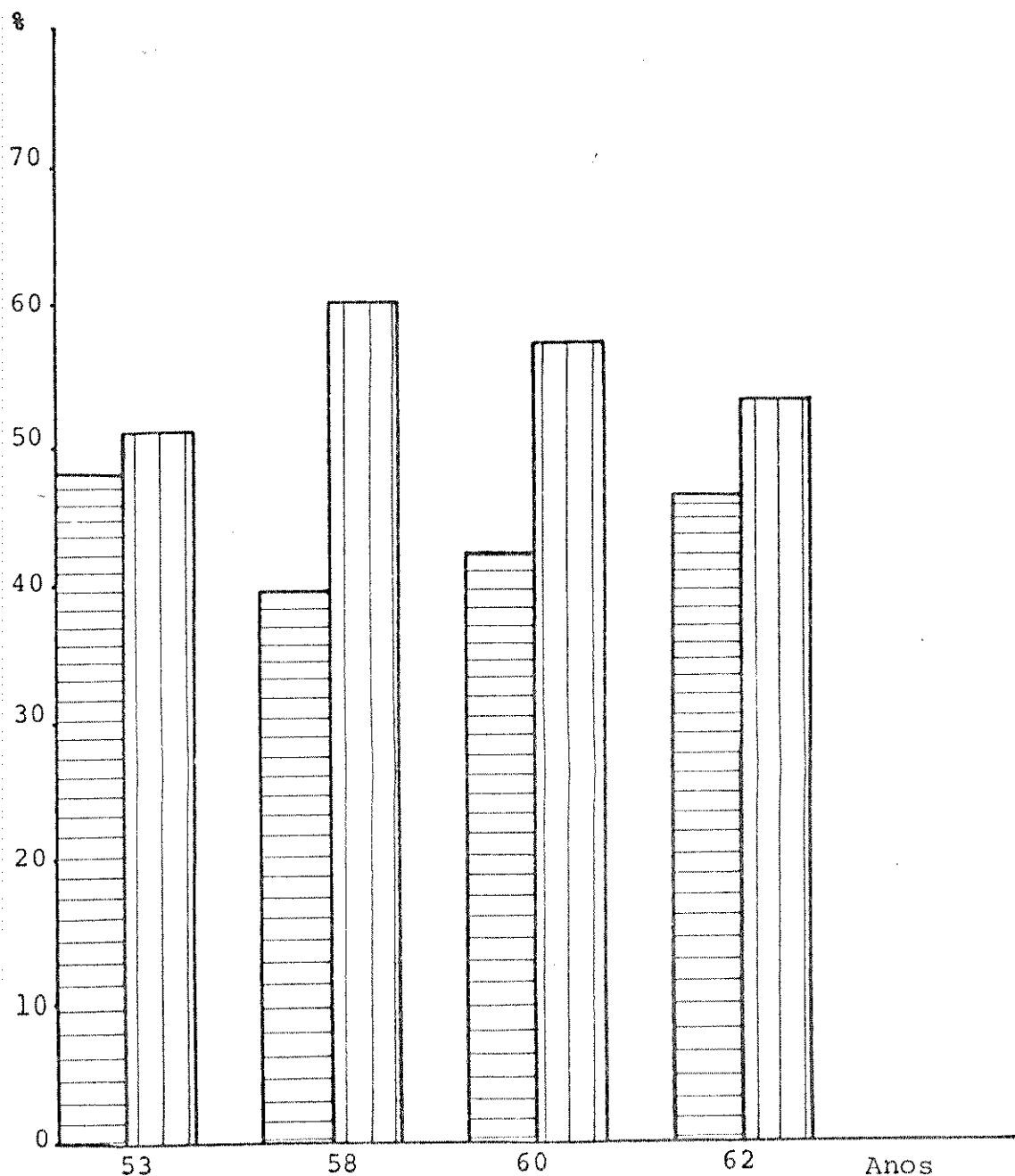
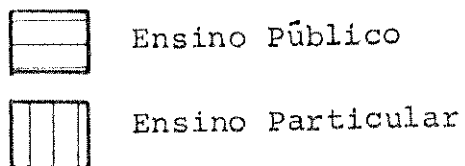
Evolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras quanto ao Corpo Docente, Segundo a Entidade Mantenedora no Brasil, no Período de 1953 a 1962, Calculada em Porcentagem.*



* Cf. os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 26.

GRÁFICO Nº 7

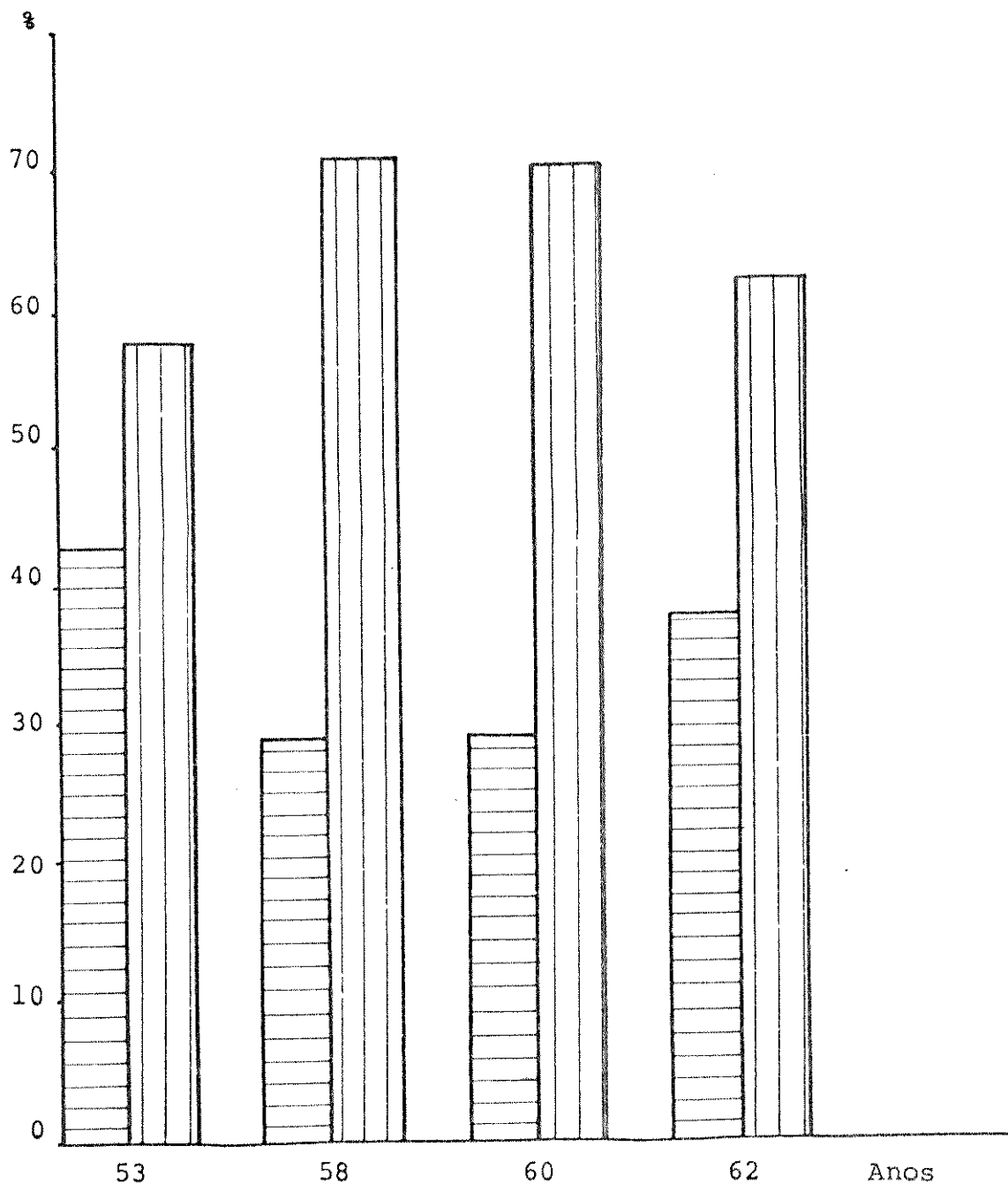
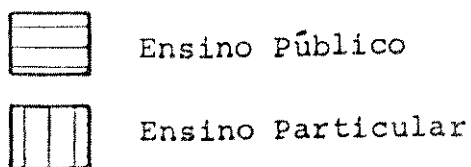
Evolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras quanto a Matrícula Efetiva, Segundo a Entidade Mantenedora, no Brasil, no Período de 1953 a 1962, em Porcentagem.*



* Cf. os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 26.

GRÁFICO Nº 8

Evolução das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras quanto às Conclusões de Curso, Segundo a Entidade Mantenedora, no Brasil, no Período de 1953 a 1962, em Porcentagem.*



* Cf. os dados absolutos apresentados no QUADRO Nº 26

Outros dados sobre o Ensino Superior, revelam ainda que até 1970 a matrícula geral nas escolas públicas superava as da rede particular²⁷. Havia um destaque quantitativo quanto à participação do Estado nesse nível de ensino, fenômeno esse que não se repetia no âmbito das Faculdades de Filosofia, onde o setor privado era numericamente superior ao público.

Essa constatação, ao lado das outras duas que se fez anteriormente, qual seja, a da superioridade de expansão das Faculdades de Filosofia em relação aos outros Cursos Superiores de Graduação, e da supremacia, nessas mesmas Faculdades, da rede particular sobre a rede pública, faz ver que as Faculdades de Filosofia representavam, já nessa ocasião, um foco de interesse para o setor privado. Este, por sua vez, devido à sua participação e conseqüente poder de decisão, representava, sem dúvida alguma, um segmento muito importante dentro do ensino superior brasileiro.

As influências dessa situação nos rumos que tomaram os Cursos Superiores de Licenciatura a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e, particularmente, na Prática de Ensino nesses cursos, a partir de 1962, serão assuntos dos próximos capítulos deste trabalho.

27 Cf. dados apresentados por Antonio Carlos XAVIER e outros, obra citada, pp. 39, 40 e 43.

4. A PRÁTICA DOCENTE E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

4.1. Os Movimentos pela Renovação do Ensino Secundário (Década de 40)

As modificações ocorridas nas áreas social, econômica e política, no período pós 30, colocaram a escola frente ao problema imediato de redefinir seu papel social. Ilustrar a elite e fornecer rudimentos de escrita e cálculo para o povo, tornaram-se formas ultrapassadas que não mais satisfiziam a clientela que cada vez em maior número chegava às portas da escola. O aumento progressivo da demanda, iniciado que foi pelo setor Primário, logo chegou ao Ensino Médio e não tardou a atingir o Ensino Superior.

No Ensino Médio, as atenções se concentraram particularmente no ramo do secundário, pelo fato de ser esse o único capaz de dar livre acesso ao Ensino Superior e propiciar, assim, uma melhor colocação social através do preparo para uma profissão liberal. Desse modo, esse ramo de ensino, tradicionalmente endereçado às classes mais privilegiadas, viu-se, de repente, às voltas com problemas, não só no sentido de precisar atender à uma quantidade cada vez maior de alunos, mas também no sentido de atender à uma clientela que se diversificava, na medida que se fazia oriunda de extratos diferenciados da população.

As soluções adotadas encontraram, em cada caso, o devido amparo legal e se fizeram em sintonia com a política educacional do período.

Em meados da década de 40, pode-se detectar, em relação ao Ensino Secundário, o deflagar de um movimento de renovação pedagógica no qual se distinguem nitidamente duas correntes: uma, buscando preservar a *qualidade* do ensino oferecido, outra, buscando atender ao contingente em expansão que gradativamente chegava às portas dessa escola, ou seja, atender à *quantidade* da demanda pelo ensino.

As medidas destinadas a preservar a qualidade do ensino, se fizeram dentro de limites rígidos: concentraram-se praticamente no ramo secundário, envolvendo número restrito de escolas, envolvendo reduzido número de alunos e, via-de-regra, dispendendo altas somas em recursos materiais e humanos.

Simultaneamente, pretendendo atender às presões quantitativas, adotou-se outro tipo de medidas. Estas, via-de-regra, eram improvisadas. Entre elas inclui-se a super-utilização dos recursos físicos e humanos já existentes, usando expedientes tais como: aumento dos turnos diários nas escolas; adaptação de prédios para o funcionamento de cursos distintos; aumento do número de alunos por classe e por professor; redução de gastos com pessoal docente e administrativo, este último reduzido em número, ao mínimo aceitável.

Tais medidas, que a princípio poderiam ser vistas como uma solução paliativa, justificável pelo inusitado da situação, acabaram por incorporar-se *naturalmente* à política de expansão da rede do ensino secundário.¹

1 Para apreender a situação do Ensino Secundário, especialmente às vésperas da Lei 4024/61, veja-se: Maria José G. WEREBÉ *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*, 1968. A autora, ao abordar a questão desse nível de ensino, oferece, além de uma análise crítica, um rico levantamento estatístico, no qual se incluem com relevância aspectos da situação sôcio-econômica dos alunos e também dos professores das escolas secundárias. Isto, mais especificamente na p. 155 e ss.

O resultado, foi uma escola subdividida: os alunos com melhores condições sócio-econômicas foram diretamente beneficiados, na medida em que tomavam parte ativa nos movimentos de renovação, enquanto que os outros, acabaram sendo prejudicados. Isso, em parte, por não poderem usufruir diretamente das melhorias que se faziam e, em parte, por sofrerem diretamente as consequências negativas advindas das alternativas empregadas para atender à explosão quantitativa de alunos nas escolas.

A própria orientação técnico-pedagógica adotada para a melhoria do ensino concorreu para tanto. Em geral, as medidas adotadas pelo movimento de renovação pedagógica exigiam uma disponibilidade pessoal e financeira só possível às camadas sociais mais privilegiadas. Uma pesquisa feita pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, apontou que a maioria das classes nas quais se levavam a efeito experiências de renovação pedagógica, haviam adotado o regime de tempo integral para o aluno, ampliado as atividades escolares e reduzido o número de alunos por turma². Ora, tais exigências reduziam drasticamente as chances dos alunos de família pobre usufruírem dos ganhos educacionais obtidos nas escolas onde se praticavam tais inovações. Assim, coube à grande massa da população compor um outro setor educacional, aquele no qual se procurava dar vazão à expansão quantitativa. Nesse, dada a precariedade de condições, as deficiências foram se acumulando gradativamente, acentuando-se cada vez mais as distinções entre "escola para ricos" e "escolas para pobres".

É necessário que se observe que a orientação que se deu aos movimentos em atenção aos reclamos pela melhoria da

2 Pesquisa mencionada por: Maria José G. WEREBE, obra citada, p. 155.

qualidade do ensino e aumento na quantidade de escolas, embora não tenha provocado uma imobilidade social, contribuiu fortemente para isso, na medida em que levantou barreiras dificilmente transponíveis pelos elementos pertencentes às camadas mais baixas da população.

Inegavelmente surgia, ao nível do ensino, um impasse entre a qualidade e a quantidade que assumiam a forma de um binômio cujos termos recebiam tratamento isolado e diferenciado.

As medidas adotadas nos movimentos pela renovação do ensino vieram reforçar a distinção que se fazia entre os termos do binômio qualidade-quantidade, concorrendo para intensificar, cada vez mais, a discriminação no ensino oferecido por umas e outras escolas. Isto, principalmente, na medida em que, nem a curto nem a médio prazo, eram encontradas formas viáveis de irradiar para as escolas secundárias em geral, conforme se propusera, os resultados obtidos nas experimentações educacionais isoladas que se faziam.

Está fora de dúvida que os movimentos pela renovação do ensino brasileiro resultaram em contribuições importantes, principalmente no que respeita aos aspectos técnico-pedagógicos desse ensino. É também inquestionável o mérito do pioneirismo de um movimento como esse no Brasil, especialmente quando se sabe que ele acabou promovendo a mobilização de setores educacionais até então acomodados à rotina de um ensino tradicional. Seria mesmo "insensato" a exemplo do que diz WEREBE, "reprovar qualquer tentativa para melhorar o ensino em o nosso meio"³. Porém, o que não se pode deixar de criticar, são as limitações intrínsecas à orientação adotada e as conseqüências

3 Maria José G. WEREBE, obra citada, p. 155.

advindas da forma de execução que se deu ao processo.

A análise da situação sugere a seguinte colocação: ao ter-se acreditado e feito crer ser possível resolver, através de alternativas pedagógicas, problemas que extrapolavam, pela sua natureza social mais ampla, o âmbito restrito do contexto escolar, além de mascarar a questão, acabou-se colaborando para reforçar a discriminação social, impedindo, cada vez mais, que as camadas mais baixas da população tivessem acesso aos níveis mais altos da educação escolar. Em outras palavras, a forma como se conduziu a questão da melhoria qualitativa do ensino, acabou por criar um expediente que, acionado no sentido de uma qualidade a ser preservada, surtiu o efeito de preservar a melhor escola para as classes melhores situadas.

Nesse sentido, a legislação educacional teve papel de destaque, na medida em que instaurou os canais legais que beneficiaram uns criando desvantagens para outros.

Elaborada por políticos e educadores que, no dizer de GARCIA defendem os interesses das camadas sociais por eles representadas, ou seja camadas média e alta,⁴ a legislação educacional, não tendo levado em conta as aspirações das camadas populares que começavam a reclamar sua participação nesse tipo de escola, contribuiu para ampliar ainda mais a distância já existente entre "escola para os ricos" e "escola para os pobres".

4 Walter E. GARCIA, "Legislação e Inovação Educacional a Partir de 1930, in: Walter E. GARCIA (Coord.), *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*, 1980, p. 205 e ss. Essa posição é defendida também por outros autores, dentre os quais cita-se: Otaíza O. ROMANELLI, *História da Educação no Brasil*, 1980, p. 14 e Demerval SAVIANI, *Educação, do Senso Comum à Consciência Filosófica*, 1980, p.133 e ss.

Exemplo do que se diz, foi a criação dos Ginásios de Aplicação, anexos às Faculdades de Filosofia, pelo Decreto Lei nº 1190/46.

As determinações desse Decreto Lei, encontravam-se fundamentadas na postura assumida pelos educadores diante da pressão quantitativa que já se fazia sobre o Ensino Secundário naquela ocasião. Ao presentir que o *padrão de qualidade* a tê então cultivado nesse ramo de ensino estava sendo cada vez mais comprometido pelo aumento quantitativo e diversidade da clientela⁵, os educadores organizaram uma estratégia no sentido de recuperar o "nível de qualidade" que se perdia. Parte dessa estratégia coube à legislação educacional que, na forma do Decreto Lei nº 1190/46, oficializou a formação prática dos professores para o Ensino Secundário e Normal criando, para cumprir prioritariamente essa finalidade, os Ginásios de Aplicação⁶.

Posteriormente, já em 1959, deu-se a implantação das classes secundárias experimentais, as quais, segundo GARCIA, "revelam que os educadores (estavam) voltados para preocupu

5 O Ensino Secundário desde suas origens destinara-se a uma clientela com aspirações a uma "cultura superior". Adaptado ao nível dessa clientela o curso secundário buscou preservar um alto padrão de qualidade, fornecendo o embasamento cultural adequado àqueles que se destinavam aos "mais aitos estudos" que se faziam nos cursos superiores. Gozava pois o curso secundário de um alto prestígio nos meios educacionais. É exatamente nessa perspectiva que se explica a reação manifestada pelos educadores, diante da ação das massas populares ao se voltarem estas para o Ensino Secundário.

6 Além desse objetivo, os Ginásios de Aplicação, consoante o regulamento das Faculdades de Filosofia, serviriam como campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do Ensino Secundário. Consulte-se a esse respeito Zilma P. G. de BARROS, *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação*, 1975, p. 20 a 23.

pações de uma educação, que (atendesse) as camadas médias e altas da população"⁷.

4.2. Os Colégios de Aplicação e a Prática Docente (O Decreto Lei nº 9053/46).

A primeira observação que se faz sobre as disposições contidas no Decreto Lei nº 9053/46 diz respeito à natureza dos estabelecimentos que se destinavam à prática docente dos Cursos Superiores de Licenciatura. Apesar desses cursos formarem professores para o magistério no Ensino Secundário e Normal, a Lei determinava que a Prática Docente desses alunos se fizesse em *Ginásios de Aplicação*, os quais deveriam obedecer às disposições legais estabelecidas na Lei Orgânica do Ensino Secundário e sua respectiva regulamentação.⁸

Uma vez que o *Decreto Lei nº 9053/46* criava *Ginásios de Aplicação*, e sendo esses definidos como "estabelecimentos de ensino secundário a ministrarem o curso de primeiros ciclo"⁹ entende-se que são diziam respeito ao citado Decreto Lei as disposições e regulamentações referentes ao primeiro ciclo

7 Conforme informa Walter GARCIA, essas classes secundárias experimentais surgem da Circular nº 01, de 04/07/78, da Diretoria do Ensino Secundário, Walter GARCIA, obra citada, p. 213 e ss.

8 Decreto Lei nº 4244 de 09/04/1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), in: *Legislação Federal*, p. 179 e ss. Conforme esse Decreto Lei, o Ensino Secundário deveria ser ministrado em dois ciclos: o primeiro compreendendo um curso, o Curso Ginásial; o segundo compreendendo dois cursos paralelos: o Curso Clássico e o Curso Científico.

9 Cf. Artigo 5º do Decreto Lei nº 4244/42.

do Ensino Secundário. Logo, a prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática das Faculdades de Filosofia deveria se reduzir, conforme a Lei, àquele ensino ministrado durante os quatro anos de curso seriado, destinados "a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário."¹⁰

Essa orientação sofreu certa alteração a partir da Lei nº 186/47 ao permitir o regime de aulas práticas de didática dadas em colégio. De fato, na prática, os primeiros estabelecimentos que começaram a funcionar em atendimento às determinações do Decreto Lei nº 9053/46, foram *Colégios de Aplicação* e não Ginásios de Aplicação¹¹. A própria designação, Colégio de Aplicação, sugere que tais escolas ministravam não apenas o Ensino Ginasial como também o Colegial. Isto pode ser confirmado, por exemplo, através do Regimento do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, ao estabelecer dentre as finalidades dessa escola, a de ministrar o Ensino Ginasial e Colegial.¹²

Assim, a experiência dos Colégios de Aplicação, como foram via de regra denominados, não se restringiu, como se poderia pensar a partir da expressão da Lei, aos quatro primeiros anos básicos do Curso Secundário (Ginasial) tendo incluído também o Curso Colegial.

10 Cf. Artigo 3º do Decreto Lei nº 4244/42.

11 As duas primeiras Faculdades de Filosofia a criarem seus Colégios de Aplicação foram: a Faculdade Nacional de Filosofia e a Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, respectivamente, nos anos de 1948 e 1949. Zilma P.G. de BARROS, *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação*, p. 18.

12 Regimento Interno do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, aprovado em 20/04/1951, artigo 228, ítem a, citado por Zilma P.G. BARROS, obra citada, p. 20.

Por outro lado, conforme caracteriza BARROS, apesar de as Faculdades de Filosofia também se destinarem à formação de professores para o Curso Normal, elas se descuidaram, à semelhança da própria Lei, da formação prática desses licenciandos em Escolas de Aplicação sob sua jurisdição direta,¹³ uma vez que essas Faculdades voltaram sua atenção especificamente para o Ensino Secundário.

Outro aspecto do Decreto Lei nº 9053/46, importante de ser considerado, é o que caracterizou a relação dos Ginásios de Aplicação com a Prática Docente dos licenciandos. De fato, seu Artigo 12º determinava que os Ginásios de Aplicação criados pelas Faculdades de Filosofia deveriam começar a funcionar a partir do ano em que houvessem alunos matriculados no Curso de Didática, deixando pois inegavelmente explícita a finalidade precípua de sua criação: servir de campo à formação didática dos licenciandos.

Essa relação entre Ginásios de Aplicação e prática docente dos licenciandos era bastante estreita, haja visto que o Decreto Lei determinava a atribuição das diversas cadeiras do Curso Ginásial aos alunos do Curso de Didática, devendo essa atividade fazer-se sob orientação do catedrático de Didática Geral, ao qual se atribuía a responsabilidade pelo estabelecimento de ensino criado.

Embora a prática dos licenciandos fosse a finalidade indicada na Lei para a criação dos Ginásios de Aplicação,

13 Zilma F.G. de BARROS, obra citada, p. 101. A autora caracteriza como injustificável, na ocasião, a negligência das Faculdades de Filosofia e da legislação na formação do professor para o Curso Normal. Entretanto, como se verá adiante, essa negligência pode ser explicada diante da política educacional adotada, que privilegiou os Cursos Secundário e Superior em detrimento dos Cursos Técnico-Profissionalizantes.

os regimentos internos dessas escolas incluíam também os objetivos de experimentação pedagógica e demonstração. Procuravam através dessas três funções — prática docente dos licenciandos, experimentação e demonstração — desenvolver alternativas metodológicas e difundí-las às demais escolas promovendo, desse modo, sua renovação pedagógica.¹⁴

A evolução dos acontecimentos mostra que com o passar do tempo, devido ao crescente número de licenciandos, a atividade relativa à Prática Docente desenvolvida nessas escolas, acabou predominando sobre a de experimentação pedagógica. Houve momento em que os dois objetivos se tornaram, na prática, até mesmo incompatíveis. Prevaleceu o primeiro mas, mesmo assim, não foram criadas as condições que se faziam necessárias ao atendimento adequado da Prática Docente.¹⁵ Assim sendo, mesmo naquelas Faculdades de Filosofia que haviam criado seus Colégios de Aplicação, os licenciandos acabaram utilizando também as demais escolas secundárias para realizar seus Estágios de Prática.

A proposta educacional contida no desenvolvimento da experiência representada pelos Colégios de Aplicação visava solucionar conjuntamente os dois problemas apontados: criavam-se as condições para desenvolver uma ciência da educação, fazendo, ao mesmo tempo, participar do processo os professores que estavam sendo formados. As experimentações e demonstrações eram realizadas com os próprios alunos do Ensino Secundário em escolas especiais, anexas às Faculdades de Filosofia, sob orientação direta dos mesmos professores res

14 Zilma P.G. de BARROS, obra citada, p. 63 e ss.

15 Idem, Ibidem, p. 107 e ss.

ponsáveis pela formação do licenciado.¹⁶

Além dessas atividades os licenciandos iniciavam, nessas mesmas escolas, a prática da docência, num processo orientado e supervisionado, cuja complexidade era gradativa: tinha início pela observação de aula, passava para uma participação conjunta com o professor, e se completava com a regência de classe propriamente dita.¹⁷

Tentavam assim os Colégios de Aplicação constituir-se num campo educacional específico onde, ao lado da tradicional formação pedagógica acadêmica, se abrissem possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas pedagógicas e experiências metodológicas mais avançadas; onde, ao lado da transmissão de conhecimentos teóricos, fosse possível também a demonstração em termos de sua aplicação prática; onde, ao lado da aquisição desses conhecimentos, o licenciando encontrasse condições de pô-los em prática, testando sua aplicabilidade e, ao mesmo tempo, seu próprio desempenho como professor.¹⁸

16 Zilda P.G. de BARROS, obra citada, p. 107 e ss.

17 Veja-se, como exemplo, A Situação do Colégio de Aplicação da USP, em: *Revista de Pedagogia*, IV(7). São Paulo, Gráfica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1958, p. 79.

18 Essas finalidades se encontram declaradas nos Regimentos Internos das Faculdades de Filosofia. Dentre outras destacam-se aqui as seguintes: a) "proporcionar a licenciandos da Faculdade campo adequado para observação e prática de ensino" e "proporcionar a professores e alunos da Faculdade oportunidades de pesquisas pedagógicas e experimentação metodológica" no Regimento do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia; b) "servir à prática docente e aos estágios dos alunos na licenciatura" e "servir de campo de investigação pedagógica para a Faculdade" no Regimento da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia; c) "ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário" e "estudos, estágios de observação e investigação educacionais por parte de professores, auxiliares de Ensino e alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo"; "estágios de observação e prática de ensino dos licenciandos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo" e "aperfeiçoamento de professores do ensino secundário" no Regimento interno do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Citado por: Zilma P.G. de BARROS, obra citada, pp. 20 a 28.

Com tal orientação o que se pretendia era:

- revitalizar, progressivamente, as atividades escolares levadas a efeito no Ensino Médio, na medida em que professores e estagiários fossem sendo preparados para a utilização de novas técnicas e métodos de ensino¹⁹, e

- fazer com que o licenciado, formado numa escola renovada, ao ser absorvido pelo mercado de trabalho fosse capaz de atuar como agente de mudança e operacionalizar a melhoria qualitativa do ensino.

Os Colégios de Aplicação, de acordo com o projeto que lhes deu origem, pretendiam constituir-se em centros de alto nível educacional. Era muito importante, na ocasião em que se tentava preservar os *altos padrões do ensino médio*, manter nesse nível de ensino algumas escolas que demonstrassem as possibilidades de uma "educação de alto nível". Embora se dissesse que as experiências educacionais ali desenvolvidas deveriam ser futuramente reproduzidas nas demais escolas, é certo que estas se faziam sob condições especiais, e que dificilmente poderiam ser popularizadas. A condição mesma da realização de um projeto educacional com escolas de "alto nível", residia no fato dessas escolas serem bastante diferenciadas.

O "alto nível" de qualidade do ensino que se oferecia nos Colégios de Aplicação, repousava, mais do que em suas instalações materiais ou sofisticados recursos didáticos,

19 Zilma P.G. de BARROS, obra citada, pp. 39 e 40. Veja-se, especialmente, a parte referente ao Colégio de Aplicação da UFBA.

no vínculo que as unia às escolas superiores correspondentes²⁰. Tal vinculação fazia participar desses colégios um pessoal do docente e administrativo com preocupações pedagógicas atualizadas, fazendo com que a prática pedagógica se propuzesse a por à prova as orientações delas decorrentes. Tais peculiaridades contribuíam, sem dúvida, para o distanciamento notado entre o ensino que se fazia nessas e nas outras escolas secundárias.

Porém, o que marcou essas escolas de modo bem definido, foi a orientação que se deu ao processo educativo propriamente dito. Pautado na "ciência experimental", o processo desenvolveu-se com uma ênfase acentuada nos métodos de ensino a exemplo do que se fazia em centros educacionais avançados, criando, pois, um novo padrão pedagógico. Este, que segundo os propósitos com que foram criados os Colégios de Aplicação deveria orientar o ensino no nível médio, acabou por influenciar também a formação pedagógica dos professores pelas Faculdades de Filosofia, conforme será visto posteriormente.

Essa breve apreciação sobre os Colégios de Aplicação faz notar que a Prática Docente na formação do professor em

20 A própria estrutura organizacional que foi ditada por Lei, estabelecendo *vínculos estreitos* entre os Colégios de Aplicação e as Faculdades de Filosofia, criou um grande distanciamento seu em relação às demais escolas. Relembre-se, por exemplo, os seguintes aspectos regulados pela Lei: os Colégios de Aplicação deveriam ser dirigidos pelo catedrático de Didática Geral da Faculdade; as cadeiras do Curso Ginásial deveriam ficar sob o encargo do assistente e dos alunos de Didática Especial; para completar o quadro docente nas seções onde não houvesse alunos matriculados, deveriam ser contratados professores licenciados, devidamente registrados; a fiscalização da escola deveria ser feita pelo diretor da Faculdade no caso de estabelecimento federal, ou pelo fiscal da Faculdade, no caso de estabelecimentos reconhecido ou autorizado a funcionar. Além disso, para atender aos objetivos a que se propunham em relação à Prática Docente dos alunos matriculados no Curso de Didática, a matrícula deveria se limitar a uma turma de, no máximo, trinta alunos em cada série.

nível superior, não sô tardou a ser oficialmente incluída no programa de curso, praticamente quinze anos após criadas as Faculdades de Filosofia como também se fez vinculada a escolas atípicas, bem diferentes daquelas que constituíam a grande maioria das escolas secundárias da época. E foi a Prática Docente estruturada nesse contexto educacional diferenciado da quele da maioria das escolas secundárias brasileiras, que passou a servir como padrão para a formação prática do professor. Isto pode ser percebido, anos mais tarde, tanto na legislação educacional referente à Prática de Ensino, como também na orientação que se deu às suas atividades.

Antes de considerar especificamente esses aspectos, convém lembrar alguns acontecimentos que marcaram o contexto sócio-educacional brasileiro no período imediato ao da criação dos Ginásios de Aplicação no país.

4.3. O Contexto Sócio-Educacional Brasileiro e sua Influência nas Faculdades de Filosofia (1945-1962)

O período posterior a 1945, subsequente que foi, em âmbito externo ao desenvolvimento da II Guerra Mundial e, em âmbito interno, ao encerramento do período ditatorial do Estado Novo, caracterizou-se por uma série de indefinições nas áreas econômica, política e social, com implicações para a área educacional.

A mola propulsora do processo, em seu conjunto, foi a industrialização. Esta, a princípio, provocou alianças entre grupos sociais distintos, aos quais, por diferentes motivos, interessava incentivar o desenvolvimento industrial.²¹

²¹ Dermeval SAVIANI, obra citada, p. 133 e ss.

Gradativamente, porém, o próprio desenvolvimento atingido acabou por colocar em evidência a incompatibilidade entre os rumos que tomavam os modelos econômico e político, provocando a redefinição dos grupos até então aliados.

Enquanto o modelo econômico caminhava no sentido da desnacionalização da economia, atraindo o investimento estrangeiro, o modelo político, sustentado por uma ideologia nacional desenvolvimentista, tendia à nacionalização da economia. Ao ser atingida a meta da industrialização, colocou-se em aberto a necessidade de uma definição frente ao impasse existente: ou a ideologia política se adaptava ao modelo econômico ou este à ideologia política, posto que, tal qual se apresentavam, eram incompatíveis.

O conflito se definiu a favor da continuidade do modelo econômico, sendo a ideologia política substituída pela doutrina da interdependência econômica entre os países do bloco ocidental capitalista.²²

A área educacional refletiu o clima e os conflitos existentes. O período foi todo ele marcado por debates que mobilizaram amplos setores sociais. As diferentes tendências se manifestaram nas posições assumidas pelos grupos envolvidos. Entretanto, a exemplo do que ocorria no processo global, caracterizado pela transição, também na educação não se chegou a definições precisas.

Até 1961, a política educacional se reduziu, praticamente, aos debates travados em torno dos projetos para

22 Dermeval SAVIANI, obra citada, p. 143. Convém ainda notar, como o faz GARCIA, que a doutrina da interdependência mascarava, sob muitos aspectos, a dependência econômica do Brasil, a países mais desenvolvidos do bloco capitalista ocidental. Walter E. GARCIA, obra citada, pp. 224 e 225.

uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cumprindo exigência que se estabelecera na Constituição de 1946.²³

Embora a elaboração dessa Lei tenha norteado os propósitos com que se deu início aos debates educacionais, os grupos diretamente envolvidos nas decisões, bem como os assuntos tratados, não se voltavam para os propósitos de atender a uma reorganização básica da educação nacional, haja visto o fato de não se ter discutido, por exemplo, a organização de uma educação popular no país. As questões colocadas denunciavam as preocupações com problemas específicos daqueles próprios grupos²⁴, especialmente com aspectos relativos ao exercício do controle sobre a educação.

Esse interesse pelo controle educacional se manifestou de modo diferente em momentos também diferentes. Os primeiros debates se concentraram, conforme SAVIANI, "no conflito centralização-descentralização que dizia respeito à maior ou menor extensão das atribuições da União e dos Estados na organização e controle das escolas, deslocando-se, depois, para o conflito escola particular - escola pública que envolveu os grupos interessados no controle das verbas públicas destinadas à instrução".²⁵

Tais conflitos ocuparam dois períodos consecutivos nos debates pela reforma do ensino: o primeiro, de 1948 a 1958, iniciado com a apresentação do primeiro anteprojeto da Lei pelo então Ministro Clemente Mariani; o outro, de 1959 a

23 Constituição de 1946, Artigo 5º, Item XV, Letra "d".

24 Tais grupos eram representados por diferentes setores do grupo dominante, Cf. Dermeval SAVIANI, obra citada, p.144.

25 Idem, Ibidem, p. 144.

1961, marcado pelas discussões em torno de anteprojetos substitutivos, apresentados pelo deputado Carlos Lacerda, e encerrando-se com a votação da Lei.

Os impasses, que a princípio se centravam na questão da *organização do sistema de ensino*, mudaram seu rumo, no segundo período, para a questão da *liberdade do ensino*, ou como diz ROMANELLI, da "liberdade de quem quer que seja de ensinar"²⁶.

De acordo com a análise feita por ROMANELLI, o centro de interesse defendido pela proposta Lacerda não estava no direito da família à educação dos filhos, "mas na reivindicação de recursos (...) para beneficiar a iniciativa privada antes mesmo que ao ensino oficial"²⁷.

Ester BUFFA, num estudo sobre as orientações ideológicas dos grupos envolvidos no conflito escola particular escola pública, verificou que na defesa da escola particular se colocavam dois grupos: a Igreja Católica e os donos de escolas particulares leigas. A doutrina que os apoiava era a doutrina da Igreja, que os donos de escola adotavam em defesa de seus interesses, que eram principalmente financeiros.²⁸

Segundo a mesma autora, os defensores da escola pública, dividiam-se em três grupos, inspirados por ideologias distintas: o grupo dos liberais-pragmatistas, o chamado grupo da Escola Nova, no qual se destacou Anísio Teixeira; o grupo dos liberais-idealistas, cujo principal representante foi Ro

26 Otaíza O. ROMANELLI, obra citada, p. 174.

27 Idem, Ibidem, p. 174.

28 Ester BUFFA, *Ideologias em conflito: Escola Pública e Escola Privada*, 1979, pp. 79 e 80.

que Spencer Maciel de Barros; e o grupo representado basicamente por Florestan Fernandês, cuja tendência era socialista.

No primeiro grupo, os problemas eram de ordem prática, uma vez que sua preocupação era a ação pedagógica. Para o segundo a educação deveria ter por objetivo supremo a afirmação da individualidade, da originalidade e da autonomia ética do indivíduo. Enquanto que para o terceiro, a defesa da escola pública se justificava, "na medida em que somente esta (poderia) se configurar como um instrumento eficaz na superação do subdesenvolvimento político, econômico, social e cultural em que (viviam) os brasileiros"²⁹.

As tendências expressas pelos anteprojetos Mariani e Lacerda encontram, na Lei promulgada, medida conciliatória. Atendendo aos interesses pleiteados pela facção que apresentara o substitutivo Lacerda, ficou estabelecida a equivalência dos direitos dos setores privado e oficial em ministrar o ensino em todos os níveis, comprometendo-se o Estado a subvencionar, em certos casos, a escola particular. Por outro lado, atendendo reivindicações contidas na proposta Mariani, a Lei declarou a equiparação dos cursos de nível médio em termos de acesso ao superior, e conferiu também flexibilidade de intercâmbio entre os diferentes ramos daquele ensino.³⁰

Na medida em que qualquer ramo cursado em nível médio possibilitava acesso ao Ensino Superior, ficou eliminada, ainda que em termos formais, aquela dualidade de uma escola para o "povo" e outra para a "elite", tão insistentemente ques

29 Ester BUFFA, obra citada, pp. 80 e 81.

30 Bárbara FREITAG, *Escola, Estado e Sociedade*, 1978, p. 51.

tionada pelos educadores. Mas, a retirada dessa barreira não promoveu o acesso indistinto de representantes quaisquer camadas sociais, a quaisquer tipos de escola de nível superior. A própria distribuição que se estabeleceu, na prática, entre escola pública e privada, acabou por assegurar nítida separação entre uma escola para o aluno que pode apenas estudar, e outra para o aluno que precisa também trabalhar, ficando as classes mais baixas quase que marginalizadas do processo. A distribuição dos cursos oferecidos pelas escolas superiores nos períodos letivos pode ser tomada como um exemplo do que se acaba de afirmar. A grande maioria dos cursos oferecidos no período noturno, portanto acessível ao alunado que trabalha, pertence a escolas particulares, enquanto que as oficiais, via de regra, oferecem cursos aos quais o aluno deve dedicar período integral de estudos.

*O fenômeno da dualidade de ensino, tão combatido no nível médio, atingiu assim o superior. E, mais uma vez, as razões dessa dualidade se relacionam com a origem sócio-econômica do aluno. A política educacional de conciliação, expressa pela LDB/61, gerou uma nítida e interdependente polarização dos cursos superiores. Nesse quadro, as Faculdades de Filosofia, em grande parte, se apresentavam como a escola acessível ao aluno que não reunia as condições necessárias para acompanhar aqueles cursos superiores que exigiam maior empenho pessoal e disponibilidade financeira. Os cursos oferecidos por essas Faculdades acabaram por constituir-se numa forma possível de viabilizar os ideais contidos na Lei, dando ao aluno um título em nível superior embora, via de regra, com baixa probabilidade de este servir como instrumento efetivo na competição por uma boa posição no mercado de trabalho.*³¹

31 Bárbara FREITAG, obra citada, p. 58 e ss.

Diante das novas circunstâncias, está fora de dúvida que os Cursos de Licenciatura oferecidos a partir de então tornavam-se bastante diferenciados dos tradicionais Cursos de Licenciatura criados na década de 30. ³²

Além das alterações consolidadas pela legislação educacional mais ampla, os cursos superiores de formação de professores foram atingidos por outras alterações determinadas por legislação mais específica. Destaca-se aqui a reorganização do currículo dos Cursos de Licenciatura na parte correspondente à formação pedagógica do professor, através do Parecer 292/62 e sua Resolução anexa. ³³

32 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61, exclui a obrigatoriedade de que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, devesse ser um dos cinco ou mais estabelecimentos de Ensino Superior a constituir as Universidades brasileiras. Essa exigência, que ainda se fazia presente no anteprojeto da Lei, foi vetada, não aparecendo pois no texto definitivo. Dentre outras, as razões apontadas para o veto, diziam que "a rede nacional do Ensino Superior, (contava) já com mais de 70 Faculdades de Filosofia que (vinham) exercendo, salvo raras exceções, exclusivamente, a função de formar professores de grau médio. Nessas circunstâncias, a exigência de que toda a universidade (mativesse) uma dessas Faculdades, (tornava-se) desnecessária". "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", Coleção AEC, 1968.

33 A respeito das alterações pelas quais passaram os cursos de Licenciatura veja-se: Amélia D, de CASTRO, "A Licenciatura no Brasil", *Revista de História*, p. 627 e ss. A autora se reporta às modificações ocorridas nos aspectos formais dos Cursos Superiores de Licenciatura, relacionando-as com as alterações ocorridas na legislação educacional.

4.4. A Prática de Ensino: Os Colégios de Aplicação e as Escolas da Comunidade (O Parecer 292/62)

A nível legal, a situação da prática docente nos Cursos Superiores de Licenciatura se manteve inalterada desde 1946 até o ano de 1962. Nesse ano, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Conselho Federal de Educação, órgão recém-instituído por essa mesma Lei, fez, na forma do Parecer 292/62, aquele que até hoje se constitui no mais completo pronunciamento oficial sobre a formação prática de professores na história dos Cursos Superiores de Licenciatura.

Além disso o Parecer 292/62 constitui-se, de fato, na primeira exigência oficial de uma Prática de Ensino na formação de professores secundários.

Através dele e de sua Resolução anexa, determinou-se novo elenco de disciplinas a serem seguidas pelos Cursos de Licenciatura das Faculdades de Filosofia, a saber: 1. Psicologia da Educação; Adolescência e Aprendizagem; 2. Didática; 3. Elementos de Administração Escolar, além da Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, na forma de Estágio Supervisionado.

Diferentemente do que se fizera até então, foi discutida pelo Conselho Federal de Educação, a necessidade de que se obedecesse a uma hierarquia no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas pedagógicas, ao mesmo tempo que se defendia a importância de se observar a concomitância no estudo dos conteúdos das disciplinas específicas e das pedagógicas.

Assim, a formação pedagógica que até então se fa

zia após o estudo das matérias de conteúdo, concentrada em um único ano, poderia, a partir de então, fazer-se de forma intercalada, ao longo de todo o curso de formação do licenciando, criando a possibilidade curricular de obedecer-se a uma hierarquia estabelecida em função de determinados pré-requisitos, os quais não foram devidamente explicitados no texto do Parecer. Além disso, essa distribuição das disciplinas possibilitava também a concomitância entre os estudos das matérias de conteúdo e os estudos das matérias pedagógicas.

A organização dada ao preparo pedagógico dos licenciandos decorria da forma como a Lei dizia entender a situação ensinar-aprender. Esta, tomando o aluno como dado fundamental³⁴, foi encarada em dois planos mutuamente complementares: num, decrescente, seriam atendidos os aspectos aluno, matéria e método, noutro, crescente, seriam atendidos os aspectos aluno, escola e meio.

A organização resultante estabelecia que Psicologia da Adolescência e Aprendizagem deviam "naturalmente" anteceder Administração Escolar e Didática. Quanto ao estágio de Prática de Ensino, o que se propunha é que este se iniciasse quando o ensino de Administração Escolar e Didática estivesse "pelo menos a meio caminho"³⁵.

34 As referências explícitas que se faziam ao aluno, dizem respeito à sua condição de adolescente, ressaltando os aspectos relacionados com sua estrutura psico-biológica, não havendo qualquer outra referência que focalize o aluno sob outra óptica que não essa apontada.

35 A Prática de Ensino não foi entendida pelo Conselho Federal de Educação como matéria pedagógica, à semelhança das Psicologias, Administração Escolar e Didática. Isto fica melhor esclarecido através da Indicação nº 68 do Conselho Federal de Educação, datada de 04/12/1975. Esta, reforça alguns aspectos referentes à prática de Ensino tratados pelo Parecer 292/62, principalmente no que respeita ao *como* e *quando* ela deve ser feita. Para melhores informações consulte-se a parte da Indicação nº 68 que trata especificamente da Prática de Ensino.

Assim, apesar de o Parecer referir-se à hierarquia como decorrência de pré-requisitos, acabou por não caracterizá-los. Esses, embora não explicitados, parecem estar relacionados por um lado, com a acentuada ênfase na figura do aluno, tratado basicamente em seu aspecto psico-biológico; por outro lado, com a relação ensino-aprendizagem desvinculada de um contexto extra-escolar.

Associada a essa reestruturação, o Conselho Federal de Educação promoveu uma redução na carga horária destinada à formação pedagógica, de 1/4 para 1/8 da duração total do curso, apontando nisso a vantagem de utilizar-se o tempo poupado no "aprofundamento das especialidades relativas aos diversos cursos".

A exigência legal de Prática de Ensino no currículo de formação pedagógica das licenciaturas foi relacionada, no Parecer 292/62 com a experiência dos Colégios de Aplicação. Isto se fez com dois objetivos: um, o de justificar a decisão do Conselho Federal de Educação de alijá-los da característica de *órgãos de aplicação* redefinindo-os como *centros de experimentação e demonstração*; outro, para justificar a iniciativa de realizar a *Prática de Ensino em Escolas da Comunidade, sob a forma de estágios*. Curiosamente, a argumentação desenvolvida pelo referido Parecer relacionou os dois aspectos numa implicação direta, dando a entender que a medida que estava sendo proposta, qual seja, a de realizar a Prática de Ensino em Escolas da Comunidade, seria solução para os problemas que acusava existirem, com relação a essa prática, nos Colégios de Aplicação.

Assim é que, ao ser introduzido no discurso o assunto da Prática de Ensino, invocou-se a contribuição da mesma no currículo, para "trazer o necessário realismo às abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente", objetivo que, segundo o Parecer, os Colégios de Aplicação dificilmente poderiam cumprir dado o fato de se constituírem em "estabelecimentos modelo", cujas características extremamente peculiares tornava-os muito diferentes das demais escolas secundárias. Também a formação didática propriamente dita do licenciando, de acordo com a explanação feita pelo relator, não estava sendo atendida adequadamente pelos Colégios de Aplicação, visto que estes ou reproduziram a "rotina dos educandários comuns" ou se transformaram numa "autêntica vitrine pedagógica" para os estudantes.³⁶

A argumentação feita infirmava a capacidade dos Colégios de Aplicação para cumprir a função de servir à prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática, função essa, entre outras, à qual se destinavam por ocasião de sua criação.

A proposição do Parecer era de que a Prática de Ensino deixasse de ser realizada nos Colégios de Aplicação e passasse a fazer-se em Escolas da Comunidade, onde o aluno-mestre seria assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando fosse o caso, "levado a freqüentes ob

36 Observe-se neste trecho do Parecer 292/62 que aqui se transcreve, a posição radical assumida pelo CFE frente aos Colégios de Aplicação cujo "funcionamento ou reproduziu a rotina dos educandários comuns, ou dele fez uma autêntica vitrine pedagógica onde os alunos mestres passivamente assistem, como espectadores, ao que a rigor não lhes é dado fazer. E quando excepcionalmente o fazem, através de aulas artificialmente planejadas, a experiência de cada um se limita, por todo um curso de quatro anos, a duas ou três horas em que assistem captam, se algo podem captar, aspectos fundamentais da função de ensinar." (Destaque do autor).

servações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração"³⁷. Assim, pode-se inferir que essa mudança representava a solução através da qual o licenciando encontraria as condições propícias para a realização da prática docente desejável à sua formação profissional. Logo, as considerações sobre a adoção desse novo esquema foram basicamente de natureza didática, justificáveis pois, pelos benefícios pedagógicos que deveriam acarretar. Mais uma vez se argumentava em prol da melhoria qualitativa do ensino deixando intocados os aspectos quantitativos e os interesses econômicos que estavam em questão.

O Parecer 292/62 além de ser o primeiro documento oficial sobre a inclusão obrigatória da Prática de Ensino no currículo dos Cursos de Licenciatura, constitui-se, ainda hoje, no referencial legislativo básico sobre a formação pedagógica do licenciado. As determinações nele contidas e na resolução que dele emanou, apenas uma vez mais foram objeto de preocupação específica por parte da legislação ao longo desses quase vinte anos. Isso ocorreu no ano de 1969, ocasião em que o Conselho Federal de Educação procedia à revisão dos mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos Cursos Superiores correspondentes às profissões reguladas por Lei. Nessa oportunidade foi emitido novo Parecer pelo CFE, de nº 672/69³⁸ seguido do projeto de resolução que resultou na Resolução nº 9/69³⁹.

37 Colégio de Experimentação e Demonstração foi a denominação proposta para substituir a de Colégio de Aplicação uma vez que este, segundo Parecer do CFE, não deveria mais cumprir a função de atendimento à prática docente.

38 Parecer nº 672/69, Comissão Central de Revisão de Currículos, aprovado em 04/09/1969. Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura.

39 Resolução nº 09/69 do Conselho Federal de Educação, de 10/10/1969. Fixa os mínimos de conteúdo a serem destinados à formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura.

Na letra desse novo Parecer, o Conselho Federal de Educação expressava a opinião de que nenhuma modificação substancial deveria ser feita em relação ao Parecer 292/62 uma vez que este, após sete anos em vigor, ainda conservava uma atualidade que dispensava alterações mais profundas.

Considerando-se que, ao longo dos sete anos que separam o Parecer 292/62 do Parecer 672/69, o país passara por profundas mudanças em seu regime político, com nítidas conseqüências no campo educacional, a pergunta que se coloca é a seguinte: Por que, aos olhos da Lei a formação pedagógica nos Cursos Superiores de Licenciatura foi considerada de uma atualidade que dispensava alterações mais profundas ?

Essa atualidade, declarada pelo Conselho Federal de Educação, de certo modo se explica pelas alterações políticas no período. Neste, tais alterações, ocorreram com a finalidade de preservação da ordem sócio-econômica vigente no país. Conforme diz SAVIANI, "se no plano sócio-econômico houve continuidade, compreende-se que se constate uma continuidade também no plano educacional. E essa continuidade está refletida na legislação" ⁴⁰. O Parecer 672/69, caracteriza um exemplo específico dessa situação.

40 Demerval SAVIANI, obra citada, p. 144.

5. AS LINHAS DE ORIENTAÇÃO DOMINANTES NA PRÁTICA DE ENSINO

5.1. Primeira Fase: Qualidade x Quantidade ou Conservação x Renovação

A história da formação prática docente nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil, tornou possível colocar em evidência algumas de suas principais características.

Ficou claro que essa formação prática docente teve, até hoje, duas fases distintas: a primeira de 1946 a 1962 iniciada sob a vigência da Reforma Gustavo Capanema, e a segunda, de 1962 até hoje, iniciada sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na ocasião em que se oficializou a formação didática prática nos Cursos Superiores de Licenciatura, no início de 1946, esses, bem como os demais ramos do Ensino Superior, formavam juntamente com o Ensino Secundário, um segmento diferenciado em relação aos demais tipos de ensino existentes. Isso, pelo fato de atender, quase que exclusivamente, às camadas médias e altas da população brasileira¹.

Essa distinção dentro da escola, se encontrava firmada na própria legislação, pelas diferentes Leis Orgânicas que consubstanciaram a Reforma Capanema, e vinha desde há alguns anos sendo objeto de críticas por parte de alguns setores educacionais. Nos últimos anos ela estava sendo ameaçada pela ação de segmentos da população que pleiteavam número crescente de vagas no Ensino Secundário.

A demanda por mais vagas, especialmente no Ensino Secundário, resultou na expansão do ensino, provocando por par

1. Veja-se Parte 3 deste trabalho.

te dos educadores, uma reação. Esta, ficou caracterizada pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido no Curso Secundário, qualidade essa que se sentia ameaçada, não só pela expansão quantitativa dos alunos, mas também pela heterogeneidade que eles traziam para a escola.

Tal reação permite inferir que o *padrão de qualidade* não foi repensado para a nova realidade do ensino, o qual, nessa ocasião, começava a se popularizar. Tal padrão continuou sendo definido segundo os mesmos critérios anteriores, ou seja, os critérios emanados daqueles segmentos sociais que detinham o controle dos meios educacionais.

A orientação adotada considerava a formação dos professores para o Ensino Secundário como um fator essencial em prol da melhoria desse ramo de ensino. Isso implicou numa revisão dos Cursos de Licenciatura oferecidos pela Faculdades de Filosofia. Um dos aspectos resultantes dessa revisão, foi a inclusão de uma formação prática docente para o licenciado, devendo esta ser cumprida durante o período regular de sua formação profissional.

A forma que se estabeleceu para a realização dessa prática lembra em muitos aspectos aquela que se fazia na formação do professor primário, iniciada no Brasil no século anterior. Embora não se possa aqui afirmar se a inclusão da prática na formação do professor secundário foi de fato influenciada por aquela primeira, ou em que medida isso se deu, convém destacar alguns pontos que se percebe serem comuns entre ambas, e que, pela sua semelhança, sugerem certas conjecturas na apreciação que se fará sobre a Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de que em ambos os casos a inclusão de atividades práticas docentes na for

mação do professor resultou de movimentos que visavam a *renovação do ensino* ministrado pelos professores que se estava formando. No ano de 1890, tratava-se da renovação do Ensino Primário; em 1946, tratava-se da renovação do Ensino Secundário. *Nas duas ocasiões foram apontadas falhas no preparo técnico-pedagógico dos professores e, em ambas, propôs-se a correção dessas falhas como passo essencial na renovação do ensino por eles ministrado*².

A organização inicial que se deu a essa formação prática foi basicamente a mesma nos dois casos: os alunos-mestres recebiam orientação didática prática, acompanhando ao vivo aulas dadas em escolas especialmente destinadas a essa função. Na formação do professor para o Ensino Primário, nas Escolas-Modelo, anexas aos Cursos Normais; na formação do professor para o Ensino Secundário e Normal, nos Ginásios de Aplicação, anexas às Faculdades de Filosofia. Em ambos os casos, tais atividades práticas eram entendidas como sendo uma complementação dos estudos teóricos realizados durante o curso.

Os passos seguidos pelo aluno-mestre nessas aulas práticas obedeciam, tanto num caso como no outro, basicamente

2 No que respeita ao Ensino Primário, conforme salienta Casemiro dos REIS FILHO, a "preparação prévia e adequada do professor, por meio de um órgão específico para a sua formação", representou uma solução realista, tomada a partir da identificação da realidade educacional concreta, que apontava sérias deficiências culturais e técnicas do magistério primário, cujos professores mal sabiam "o que ensinavam, sem método e sem recursos pedagógicos de qualquer espécie". Para sanar tais deficiências, ao lado da reforma do programa de ensino destacava-se a necessidade de dar preparo prático aos futuros professores. Casemiro dos REIS FILHO, *A Educação e a Ilusão Liberal*, 1981, pp. 41 e 42. No tocante ao Ensino Secundário, toma-se como exemplo um fato ocorrido quando da instalação do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. Nessa ocasião, as necessidades apontadas foram comparadas àquelas que justificaram a instalação do Instituto J.J. Rousseau, em Genebra, entre as quais se colocava explicitamente a insuficiência da "preparação psicológica e pedagógica dos educadores". *Revista de Pedagogia*, janeiro-junho de 1958, p. 29.

a mesma seqüência: um período de observação de aulas ministradas por professores experientes a alunos, em nível de ensino correspondente àquele para o qual o aluno-mestre estava sendo formado. Essas observações eram anotadas e posteriormente discutidas com o professor responsável pela orientação prática. Após assistir a uma série de aulas, o aluno poderia ou não desenvolver um trabalho de cooperação didática com o professor em sala de aula, devendo numa etapa final reger, ele mesmo, uma ou mais aulas para demonstrar seu desempenho como professor.

A descrição que se segue, feita por Casemiro dos REIS FILHO, torna muito clara a proposição das aulas práticas de Didática dos Cursos Normais por ocasião da criação das Escolas-Modelo no Estado de São Paulo em fins do século passado:

"No início, o aluno mestre do 3º ano normal, limitava-se a observar e anotar suas observações. Deve tanto quanto possível reter o modelo do professor que trabalha com as crianças. Sua presença tem como função incorporar pela visualização os mecanismos do procedimento de aula. Com duas horas diárias de observação deverá preparar-se, para reproduzir, quando chegar a sua vez, todos os passos que, durante algum tempo, observou ser desempenhados pelo professor modelo. Não se trata apenas de saber o conteúdo a ser transmitido. Há que fixar o "modo" de transmitir, e de selecionar os recursos de toda ordem de que pode e deve lançar mão para ilustrar a lição(...) O aluno mestre que assumiu o trabalho de classe, assumiu uma classe para dar sua lição sob a orientação da diretora da Escola-Modelo está, desse modo, preparado para reger sua classe, depois que receber sua carta de professor. É esse o novo professor que se encarregará de renovar o ensino primário no Estado de São Paulo." ³

A citação de REIS FILHO, deixa transparecer claramente não só o procedimento esperado dos alunos mestres em classe, mas também os objetivos desse procedimento, qual seja, fazê

3 Casemiro dos REIS FILHO, obra citada pp. 72 e 73. (Grifo nosso).

lo aprender, através da observação de um modelo, o modo como de veria ensinar seus futuros alunos. Esse era o aspecto fundamen tal no processo, e era essa a base da renovação do ensino: pro mover a melhoria qualitativa do ensino, através da mudança na orientação metodológica que se dava aos professores.

Nessa ocasião o Brasil vivia pela primeira vez os percalços da implantação de uma ordem social democrática. "O par tido republicano saído de longa pregação política" procurava en tão "concretizar por meio do Estado as aspirações democrático-li berais de seus propagandistas"⁴. Nesse contexto, a educação esco larizada foi tomada como uma via possível no preparo do povo pa ra participar dessa nova ordem social. Para tanto, se fazia ne cessária uma profunda renovação no ensino, sobretudo nos níveis básicos que deveriam estender-se às grandes massas populares. A tendência que se manifestou foi a de inspirar-se em modelos es trangeiros, dentre os quais destacou-se a educação americana, por acreditar-se que os americanos do norte "haviam encontrado uma educação que atendia prontamente às exigências do regime democrá tico"⁵.

4 Casemiro dos REIS FILHO, obra citada, p.5.

5 Idem, *Ibidem*, p.50. É interessante que se observe que essa in fluência americana persistiu ao longo do tempo. Em trabalho rea lizado no ano de 1965, a professora Myrthes da Fonseca PINTO en controu certas analogias entre a situação atual da Prática de Ensino em algumas escolas norte-americanas e brasileiras. Exa mi nando tais analogias, verificou uma semelhança básica em al guns aspectos das duas situações, as quais foram assim resumi das: "1. Semelhança das áreas, e mesmo das disciplinas que com põem os currículos dos cursos de formação de professores primários dos dois países(...). 2. Concordância quanto às expressões que designam os grupos de atividades de prática de ensino do aluno-mestre, ou seja, ob servação, participação e regência de classe no curso primário de aplica ção, que são as mesmas em ambos os casos. 3. Semelhança da orientação teó rica, e mesmo legal, para a realização dos estágios de prática de ensino que, em ambos os países recomendam a vivência de uma situação real. Myrthes da Fonseca PINTO, *A prática de En* sino na Formação do Professor Primário, 1965, p. 132 e 133.

Nesse modelo o procedimento metodológico ocupava papel relevante, daí tomar-se o preparo do professor na técnica de transmissão dos conteúdos como o aspecto mais importante de sua formação.⁶ No ensino paulista, conforme salienta REIS FILHO, esse preparo ficou praticamente reduzido às demonstrações do método que se faziam aos normalistas nas aulas práticas na Escola-Modelo. *A demonstração do método aos normalistas e sua orientação na prática desse novo método, era a chave da renovação do ensino paulista.*⁷

Essa mesma afirmação é válida para a renovação do Ensino Secundário, cinquenta anos mais tarde. Também nesta ocasião incluía-se uma formação prática no preparo dos professores secundários buscando-se, através do uso de uma nova metodologia, melhorar a qualidade desse ensino. A par das diferenças existentes na orientação metodológica que agora se propunha, profundamente marcada pelo pretense "espírito científico" a estratégia utilizada na preparação didática prática do professor secundário foi basicamente a mesma que se adotara na formação do professor primário.

A título de exemplificação e comparação, apresentam-se aqui, respectivamente, as descrições das fases da Prática de Ensino realizada nas classes de aplicação do Curso Primário Anexo às Escolas Normais no Estado de São Paulo, e aquela proposta para as classes dos Colégios de Aplicação Anexo à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.

6 Casemiro dos REIS FILHO, obra citada, p. 57.

7 Idem, Ibidem, p. 61.

"Comumente os alunos-mestres realizam suas *ob*servações nas classes do curso primário de maneira absolutamente passiva(...) Algumas escolas fornecem ao aluno-mestre um roteiro com sugestões do que deve ser observado,... Uma falha da observação que nosso aluno-mestre realiza no curso primário é a de se limitar a procurar ver apenas como o professor desempenha sua função docente, isto é, qual o método ou técnica que ele utiliza para desenvolver os itens do programa(...)

Participação o aluno-mestre é levado a participar apenas de atividades mais simples e rotineiras, como confecção de mapas e cartazes, ou correção de exercícios, não tendo oportunidade de realizar experiências mais complexas, ou que envolvam maior conhecimento tanto da classe como de técnicas especializadas(...)

Regência de classe costumamos chamar *regência ou direção de classe* à experiência de ministrar aulas no curso primário, que é uma das fases da experiência de prática de ensino do professor (...) Tal fase tem seu objetivo limitado apenas à verificação de habilidade do estudante em organizar seus planos de aula de acordo com as exigências da Cadeira de Prática de Metodologia e Prática de Ensino do Ensino Primário, bem como sua capacidade de ministrar tais aulas seguindo esses mesmos planos."⁸

Abstraindo neste momento o tom crítico usado pela professora Myrthes da Fonseca PINTO, tem-se aí uma rápida descrição das fases da Prática de Ensino que se fazia na formação do professor primário. É bastante evidente a ligação estreita dessa prática com os aspectos metodológicos do ensino, ligação essa que transparece também na legislação básica do Ensino Normal do Estado de São Paulo, na qual, conforme comenta a professora Myrthes "a Prática de Ensino está indissolúvelmente ligada à Metodologia do Ensino Primário, nos currículos dos Cursos de Formação do Professor Primário" estando neles de "tal modo entrelaçadas que chega a ser difícil distinguir uma da outra para fins de divisão do número de aulas semanais destinadas a cada uma delas "⁹.

8 Myrthes da Fonseca PINTO, obra citada, p. 69 a 72. O relato da autora refere-se aos primeiros anos da década de 60.

9 Idem, Ibidem, pp. 59 a 61.

A descrição que se segue foi feita pelo professor Onofre de Arruda PENTEADO JR. e diz respeito aos estágios de Prática de Ensino a serem realizados no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. Observe-se como é grande a semelhança entre este relato e o anterior no que respeita aos passos a serem seguidos pelos alunos-mestres e ao propósito da orientação metodológica a eles subjacente:

"O estágio dos licenciandos da Faculdade de Filosofia, se fará por: *observação, coparticipação e direção de classe*. O licenciando fará estágio junto a matéria de sua preferência e funcionará como auxiliar do catedrático, que estará sempre presente para orientar o praticante. O professor da matéria será encarregado de orientar a metodologia do ensino e julgar o rendimento dos licenciandos, informando o professor de Didática Geral e Especial. O trabalho prático será feito de tal modo que não haja solução de continuidade no desenvolvimento do programa, sem prejuízo da eficiência do ensino. Os alunos da Faculdade auxiliarão na confecção de materiais didáticos, na correção de provas, e só darão aulas quando estiverem preparados para seguir a sequência da matéria ensinada como se fosse o próprio dono da classe que estivesse a dar aula." 10

A partir dessa comparação dois pontos ficam bem evidentes: o primeiro, apreendido diretamente do texto, é que em ambos os casos a formação prática docente se fez com o propósito de orientar os novos professores no domínio de uma metodologia de ensino; o segundo, captado no contexto em que se deu a criação dessa formação prática, é que a metodologia foi entendida como um meio de obter-se uma melhoria da qualidade do ensino ministrado por esses professores.

Embora se tenha destacado tais semelhanças nos dois processos, é mister esclarecer-se que a inclusão da formação prática no currículo de formação do professor, se alicerçou, em cada caso, em ideais político-pedagógicos distintos .

10 Onofre de Arruda PENTEADO JR., *Revista de Pedagogia*, ano IV, vol. IV, nº 7, janeiro-junho, 1958, p. 17. (Grifo nosso).

Embora em ambas as ocasiões houvesse uma ênfase muito acentuada na relação entre a educação e os princípios liberais-democráticos¹¹, a consciência sobre o papel da escola foi bem diferente em cada momento.

Na ocasião em que se organizou a Reforma do Ensino Primário, os ideais republicanos privilegiavam a escolarização como uma forma de responder aos desafios das transformações sociais pelas quais passava o país. A crença na função transformadora da escola aumentou vigorosamente por volta da terceira década do novo século, criando no dizer de NAGLE um clima de "entusiasmo pela educação" e de "otimismo pedagógico", no qual o tema da instrução assumia cada vez maior importância político-social.¹²

A convicção nos ideais liberais-democráticos forjava uma educação intimamente relacionada aos problemas de natureza política, uma educação a serviço de propósitos extra-escolares ou extra-pedagógicos. Essa perspectiva se manteve até o final dos anos 20. Posteriormente, os temas da escolarização foram se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, e foram perdendo suas ligações com problemas de outra natureza.

Essa nova tendência gerou nos meios educacionais o falso consenso de que na solução dos problemas escolares específicos se encontrava a chave para resolver problemas de natureza política, econômica e social existentes.¹³

11 Lembre-se que em 1890 acabava de ser proclamada a República no Brasil, e em 1946 o país saía de um período de quinze anos consecutivos de ditadura.

12 Jorge NAGLE, *Educação e Sociedade na Primeira República*, 1976, p. 97 e ss.

13 Idem, *Ibidem*, p. 109.

Foi sob o domínio dessa nova concepção sobre o papel da escola que se tomaram as primeiras medidas em prol da melhoria qualitativa do Ensino Secundário, dentre as quais destaca-se a preocupação com a formação do professor para esse tipo de ensino.

Apesar do "entusiasmo pela educação" e da crença que se depositava nas possibilidades de uma nova metodologia do ensino, o currículo dos Cursos de Licenciatura das Faculdades de Filosofia não mereceram alterações mais profundas. A formação pedagógica e a formação específica continuaram a se fazer desvinculadas uma da outra, obedecendo ao esquema que futuramente ficou reconhecido como "3 + 1"¹⁴. Isso, tanto nos currículos que persistiram com o regime do Curso de Didática, que estava em vigor a partir do ano de 1939, como naqueles que optaram pela nova alternativa proposta pela Lei, de uma formação didática, teórica e prática em Ginásios de Aplicação, em 1946.

Prevalecia portanto nos Cursos de Licenciatura - não só a formação teórica do aluno, mas ainda a formação em conteúdos específicos. A inclusão de uma formação didática prática ficou assim isolada, podendo ser entendida como um verdadeiro apêndice do curso. Nesse aspecto, é curioso observar quão diferente foram as orientações tomadas na formação didática prática do professor secundário em relação à do professor primário.

Enquanto nos Cursos Normais havia nítida predomi

14 Conforme explica Valnir CHAGAS, as Faculdades de Filosofia, ao serem criadas tinham "o duplo objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico. Os primeiros seriam preparados em cursos de três anos e os últimos após mais um ano de *Didática*, configurando-se o que em 1959 (era chamado) o esquema 3 + 1. Valnir CHAGAS, *Formação do Magistério, Novo Sistema*, 1976, p. 58.

nância do ensino do conteúdo pedagógico sobre o ensino dos conteúdos que os professores deveriam ensinar futuramente aos seus alunos, nos Cursos Superiores de Licenciatura a situação era inversa: privilegiava-se o estudo dos conteúdos específicos, sem que não propriamente aqueles que deveriam ser ensinados nas escolas secundárias¹⁵, em detrimento do estudo dos conteúdos pedagógicos.

Essa distinção fica bastante evidente ao comparar-se, por exemplo, a estrutura dos Cursos de Formação de Professores Primários, e a organização de qualquer dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, que estavam em vigor no final da década de 40.¹⁶

"O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1. Português; 2. Matemática ;
3. Física e Química; 4. Anatomia e Fisiologia Humanas; 5. Música e Canto; 6. Desenho e Artes Aplica

15 O teor do conteúdo específico ensinado nos Cursos de Licenciatura sempre foi objeto de discussão nesses cursos. O preparo do licenciado e do bacharel se fazem conjuntamente. Entretanto, o ensino desse conteúdo, pelo menos ao nível da aparência, orienta-se para a pesquisa. Assim, a adequação desse conteúdo ao ensino fica sendo da competência do professor depois de formado. Ainda hoje esse problema persiste. Tome-se como exemplo as discussões que estão sendo levadas a efeito na reestruturação dos atuais cursos de licenciatura nas quais aparece claramente a antiga controvérsia: formação do pesquisador x formação do professor.

16 A estrutura do Curso de Formação dos Professores Primários foi ditada pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8530/46). A organização dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia foi ditada pelo Decreto-Lei nº 1190/39, o mesmo que criou o Curso de Didática na formação do licenciado.

das; 7. Educação Física, Recreação e Jogos.

Segunda série : 1. Biologia Educacional; 2. Psicologia Educacional; 3. Higiene e Educação Sanitária; 4. Metodologia do Ensino Primário; 5. Desenho e Artes Aplicadas; 6. Música e Canto; 7. Educação Física, Recreação e Jogos.

Terceira série: 1. Psicologia Educacional; 2. Sociologia Educacional; 3. História e Geografia da Educação ; 4. Higiene e Puericultura; 5. Metodologia do Ensino Primário; 6. Desenho e Artes Aplicadas; 7. Música e Canto; 8. Prática de Ensino; 9. Educação Física, Recreação e Jogos."¹⁷

Cita-se a seguir a organização do Curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia, escolhido como exemplo por se tratar de matéria também ensinada no Curso Primário:

"O Curso de Matemática será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série: 1. Análise Matemática; 2. Geometria Analítica e Projetiva; 3. Física Geral e Experimental;

Segunda série: 1. Análise Matemática; 2. Geometria Descritiva e Complementos de Geometria; 3. Mecânica Racional; 4. Física Geral e Experimental.

Terceira série: 1. Análise Superior; 2. Geometria Superior; 3. Física Matemática; 4. Mecânica Celeste."¹⁸

17 Decreto-Lei nº 8530 de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, Capítulo II, Artigo 89. O Artigo 99 desse mesmo Decreto-Lei dita as disciplinas que deverão constar do Curso Normal dado em dois anos intensivos, onde aparecem basicamente as mesmas disciplinas do curso com três anos de duração, se bem que mais concentradas.

18. Decreto-Lei nº 1190/39, Artigo 89.

Após ter completado esse curso o candidato à licenciatura cumpriria durante um ano o Curso de Didática, constituído pelas seguintes disciplinas:

1. Didática Geral; 2. Didática Especial; 3. Psicologia Educacional; 4. Administração Escolar; 5. Fundamentos Biológicos da Educação; 6. Fundamentos Sociológicos da Educação.¹⁹

Como já se disse anteriormente, existia uma sensível diferença na duração destinada ao estudo do conteúdo específico e ao estudo do conteúdo pedagógico na formação dos professores primários e dos professores secundários. Enquanto no Curso Normal as disciplinas pedagógicas superavam por um terço a carga horária das disciplinas de conteúdo específico, nos Cursos Superiores de Licenciatura a relação se invertia: três quartos do curso eram ocupados pelas disciplinas de conteúdo específico e apenas um quarto pelas disciplinas de conteúdo pedagógico.²⁰

Essa estrutura curricular se prendia aos propósitos das Faculdades de Filosofia, destinadas, originalmente, ao preparo intelectual das "elites".

A inclusão de uma formação prática docente nos Cursos Superiores de Licenciatura no ano de 1946, representou um

19 Decreto-Lei nº 1190/39, Artigo 9º. Lembre-se que a partir de 1942, por força do Decreto-Lei nº 3454/41, os alunos não poderiam mais realizar simultaneamente o Curso de Didática com outros do bacharelado.

20 Para CASTRO, revela-se aí uma "mudança de ponderação" entre o "saber-conteúdo" e o "saber-pedagogia" por parte das licenciaturas nas Faculdades de Filosofia quando comparadas à formação dos professores primários. Nessas faculdades "o saber-conteúdo veio ocupar a maior parte do tempo do estudante e o saber pedagogia sua parte menor". A parte relativa ao saber-pedagogia "de início enfeixada num curso de Didática, repetida, em escala reduzida, o currículo do normalista, embora voltada para o ensino em nível mais avançado de escolaridade". Amélia D. de CASTRO, *Revista de Educação*, Ano 3, nº 12, 1974, p. 21.

avanço pedagógico na formação dos licenciados. No entanto, quando se considera o clima de grande confiança que se depositava nos processos educacionais, e ainda a perspectiva de provocar mudanças qualitativas no ensino secundário através de uma estratégia que pretendia atacar o ponto considerado chave na questão - a formação didática dos professores - as conquistas reais que se fizeram não foram muito expressivas.

A formação pedagógica, alvo das modificações, continuou sendo feita em um ano, após a conclusão da formação específica. A Prática Docente, considerada essencial no preparo técnico-pedagógico dos professores, se reduziu a apenas uma parcela desse ano dedicado aos estudos pedagógicos.²¹

A formação do professor secundário, se estabelecia, pois, dentro de limites relativamente rígidos. A duração a elas destinada no currículo não condizia com as necessidades de mudanças que se pretendiam realizar.

Contudo, tais restrições não representavam entrave significativo ao processo de renovação do ensino. Mesmo que as mudanças na organização curricular tivessem privilegiado a formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura, à semelhança do que se fazia nos Cursos Normais, as alterações disso decorrentes, não teriam promovido o efeito social proclamado pelos educadores, uma vez que esses superestimavam as possibilidades de influência

21. A situação, analisada por esse ângulo, faz crer que as semelhanças entre a Prática de Ensino nos Cursos Normais e nos Cursos de Licenciatura representam antes afirmações de princípios equivalentes do que alterações na organização curricular. Isso se confirma ao comparar-se, à guisa de referência, a situação da Prática de Ensino que se fazia nos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo em 1957, ano em que foi criado seu Colégio de Aplicação, e a Prática de Ensino nos Cursos de Formação de Professores Primários, nesse mesmo Estado. Enquanto no primeiro caso só os alunos que cursavam o quarto ano cumpriam a Prática de Ensino, no segundo, esta se realizava desde a primeira até a terceira série do curso. As determinações legais que regulavam essa Prática eram respectivamente: o Decreto-Lei nº 1190/46 e o Decreto-Lei nº 35100/59.

que a escola teria na resolução de problemas sociais.

Outro aspecto que merece destaque é a orientação pedagógica que fundamentou a renovação do Ensino Secundário. Essa orientação seguia os passos preconizados pela Escola Nova. Já em 1932, os Pioneiros, em seu *Manifesto à nação* haviam colocado a Escola Secundária como o "ponto nevrálgico das reformas escolares"²².

Alguns anos depois, ao propor-se a renovação desse ensino, esta se fazia sob sua forte influência.

O que se tentava em termos de mudança, era por em prática aquelas teorias que vinham sendo defendidas pelos escolanovistas.

Em termos amplos, a exemplo dos educadores que lutaram pela reforma do Ensino Primário no século anterior, os Pioneiros defendiam a escola a serviço de uma ordem social liberal-democrática. As armas com que lutavam eram diferentes daquelas usadas nos movimentos precedentes, também caracterizados por uma preocupação básica com a qualidade do ensino. Sob a influência da "ciência moderna" esses educadores defendiam uma nova orientação pedagógica na qual a ação, a experimentação e a prática propriamente dita, ganhavam papel de destaque. Nas palavras dos próprios Pioneiros, a educação nova, "certamente pragmática", representava - "uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectuais e verbalistas da escola tradicional, a atividade que [estava] na base de todos os seus trabalhos, [era] a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo"²³.

22. "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 34, 1960, p. 120.

23. "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" obra citada, pp. 112 e 117.

Pode-se perceber nessa citação o confronto entre a orientação pedagógica proposta pelos escolanovistas e aquela que de há muito se vinha fazendo nas escolas. Essa última, cognominada de "tradicional" pelos Pioneiros, estava sendo acusada de ser pré-científica, de tratar os problemas pedagógicos baseando-se num "empirismo grosseiro", faltando-lhe, no aspecto filosófico e social, a "determinação dos fins da educação" e, no aspecto técnico, a "aplicação dos métodos científicos aos problemas da educação" ²⁴.

A crítica que os escolanovistas fizeram aos educadores que os antecederam, questionando a cientificidade ou pré-cientificidade do método adotado por esses últimos, perde seu significado, na opinião de alguns críticos, quando os dois movimentos são analisados em seu momento histórico. ²⁵ O que se tem dito é que tanto num caso como no outro, a metodologia pedagógica estava apoiada em bases pretensamente "científicas", sendo as diferenças metodológicas existentes, entre um e outro processo de ensino, uma decorrência direta da especificidade de cada orientação "científica" adotada. Torna-se portanto difícil de atribuir à escola tradicional a condição de pré-científica.

24 "Manifesto dos *Pioneiros da Educação Nova*", obra citada, p. 108. Essa contraposição entre "escola tradicional" e "escola nova", criada pelo movimento escolanovista, e que é evidente no Brasil por volta dos anos 30, tem sido discutida por vários autores, dentre os quais citam-se Jorge NAGLE, obra citada, p. 239 e ss. e Dermeval SAVIANI, *Educação, do Senso Comum à Consciência Filosófica*, 1980, p. 166 e ss.

25 Conforme explica SAVIANI, "o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou aos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática." Dermeval SAVIANI, *Revista da Associação Nacional de Educação*, vol. nº 1, 1981, p. 26. Veja-se também Casemiro dos REIS FILHO, obra citada, p. 57 e ss.

A polêmica criada entre escola-nova e escola-tradicional deixa transparecer claramente a importância que se atribuía à questão do método pedagógico na renovação do ensino. *Embora defendendo linhas diferentes, em ambos os casos a renovação pelo método procurava melhorar a qualidade do ensino que se fazia.*

Por outro lado, nos dois momentos em que se propôs a renovação do ensino, a escola se encontrava a braços com o problema concreto de ampliar sua oferta de vagas.

Na Primeira República, tratava-se de ampliar vagas na rede do Ensino Primário e, no período que se seguiu ao Estado Novo, tratava-se de abrir escolas de nível médio às camadas populares. Ou seja, em ambos os momentos em que se defendeu a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, a escola enfrentava dificuldades de natureza quantitativa.

Nos dois casos as propostas que se fizeram foram semelhantes: procurar-se-ia, inicialmente, orientar os professores sobre como proceder para promover as mudanças que viessem definir os padrões do novo ensino (qualidade), para, em seguida, multiplicar aquelas formas que fossem consideradas adequadas (quantidade).

O encaminhamento das soluções, nos dois casos, deu-se também de modo semelhante: as idéias sobre o dever-ser da educação foram inicialmente concretizadas a nível legislativo, para serem posteriormente levadas à ação pedagógica.²⁶

26 Conforme explica Casemiro dos REIS FILHO, a admissão da legitimidade da ação legislativa do Estado no campo da educação - foi decorrência do fato de ter-se aceitado como dever do Estado criar e manter escolas e, ainda, criar para todos oportunidades iguais de educação. "Embora o Estado não tenha preferência por doutrinas pedagógicas e, pelo contrário, deva garantir o livre debate de todas as idéias, somente ele, em última instância, poderá, pela legislação, concretizar esta ou aquela corrente de idéias nas instituições educacionais." Daí ser a legislação do ensino um poderoso instrumento para chegar-se à ação pedagógica propriamente dita. Casemiro dos REIS FILHO, obra citada, p.37.

Enquanto declaração de princípios, a abordagem da questão pela legislação educacional tratou de modo inclusivo os aspectos qualitativos e quantitativos. Porém o encaminhamento para operacionalização das mudanças resultou no tratamento isolado de cada um deles. A criação de Escolas-Modelo no Ensino Primário e dos Ginásios de Aplicação no Ensino Secundário, faz ver que a estratégia adotada nos dois casos foi basicamente a mesma: promover numa primeira etapa as mudanças qualitativas desejadas, envolvendo uma parcela reduzida da população escolar para, numa etapa posterior, estender a todos as melhorias julgadas adequadas.

Essa forma de tratamento que se deu ao binômio qualidade-quantidade, na qual se pretendeu tratar cada elemento a seu tempo, como se ambos pudessem ser mutuamente exclusivos, indica nitidamente o quanto a escola brasileira reflete e se limita à organização social mais ampla. É inquestionável que os limites da ordem social-dual não podem nem serão ultrapassados pela instituição escolar. Não há como superar na escola ou pela escola o dualismo entre "povo" e "elite", a não ser em termos ideais. Frente à situação concreta da expansão da quantidade, medida que visa estender a escolaridade a novas camadas da população, surge a reação daqueles que já usufruem da escola. Estes, partindo do princípio de que ao aumento quantitativo se associam inevitavelmente mudanças qualitativas e querendo preservar a si o gozo de certos privilégios, passam a defender a necessidade de lutar contra a "baixa de rendimento", a "queda de nível", a "deterioração do ensino".

5.2. Segunda Fase : Qualidade x Quantidade ou
Razões Pedagógicas x Razões Econômicas

Antes de iniciar a caracterização propriamente dita da Prática de Ensino em sua segunda fase, convém destacar alguns pontos importantes registrados em levantamento estatístico anteriormente apresentado:

1. O Ensino Superior na década de 60 encontrava-se a braços com as conseqüências da forte expansão quantitativa pela qual vinha passando o Ensino Médio. Lembre-se que entre 1950 e 1960 as matrículas no Ensino Médio haviam duplicado, passando aproximadamente da ordem de 550.000 para 1.200.000 alunos, número esse que nos dez anos seguintes praticamente foi quadruplicado, já que em 1970 o número de alunos matriculados ultrapassava a casa dos 4.000.000.²⁷

2. Dentre todos os ramos do Ensino Médio, o Ensino Secundário foi o que sempre atendeu maior número de alunos, mantendo entre 1953 e 1966 um atendimento sempre superior a 70% do total da população que freqüentava a escola de nível médio.²⁸

3. O ensino particular, que durante muito tempo dominara o mercado a nível de Ensino Médio, já na década de 50 começava a perder campo para o ensino público, principalmente no que respeita ao Ensino Secundário. Num intervalo de pouco mais de dez anos (1953-1966), a relação de matrícula entre ensino público e particular sofreu sensível alteração a favor do ensino público.²⁹

4. Dentre todos os ramos de Ensino Superior, aquele representado pelas Faculdades de Filosofia foi o que mais se

27 Veja-se QUADRO Nº 1.

28 Veja-se QUADRO Nº 7.

29 Veja-se QUADRO Nº 11.

expandiu. Entre 1951 e 1964, a matrícula nessas escolas praticamente quintuplicou³⁰. Em 1953 aproximadamente 18% dos alunos que cursavam o ensino superior o faziam nas Faculdade de Filosofia³¹; em 1960 sua porcentagem subia para 22%, sendo que em 1968 já se aproximava dos 28%.

5. Entre 1953 e 1962, as Faculdades de Filosofia por conta da iniciativa privada ultrapassavam quantitativamente as da rede pública, tanto no que respeita às unidades escolares como também no número de alunos e professores que congregavam.³²

A pressão de demanda pela expansão do Ensino Superior já era um fato nesse início dos anos 60. Está fora de dúvida que o Estado não resolveria esse problema sem o concurso da iniciativa particular. A par disso, os donos de escola sempre haviam demonstrado grande interesse em abrir Faculdades de Filosofia.

A evolução quantitativa do ensino superior demonstra que, na prática, o setor privado encontrou condições extremamente favoráveis à sua participação nessa expansão, sendo bastante evidente o descompasso com que a rede particular e a rede oficial caminharam nesse nível de ensino nos últimos vinte anos, período em que a primeira colocou-se em situação de indiscutível predomínio.³³

Esse predomínio da iniciativa particular sobre a oficial já se fazia notar, no que respeita às Faculdades de Filosofia, durante a década de 50, fazendo dessas Faculdades um dos principais campos explorados pela iniciativa privada quando por ocasião da expansão geral do ensino superior.

30 Veja-se QUADRO Nº 21.

31 Veja-se QUADRO Nº 23.

32 Veja-se QUADRO Nº 26.

33 Antonio Carlos da R. XAVIER, *O Ensino Superior no Brasil (Principais Problemas)*, 1978, p. 43.

Apesar de sua extrema relevância, os problemas da quantidade e a questão da participação do setor privado nos Cursos de Formação de Professores não foram colocados explicitamente em discussão pela legislação que propunha as modificações curriculares naqueles cursos.

Via de regra a legislação restringiu-se à abordagem dos problemas em seus aspectos qualitativos, além de fazê-lo dentro de um contexto estritamente pedagógico dando a entender que as deficiências do ensino pudessem, ou talvez mesmo deveriam, ser corrigidas no âmbito da própria escola.

Segundo as explicações declaradas no Parecer 292/62, os aspectos mais importantes a considerar nas mudanças que se faziam eram:

1. a necessidade de *treinamento didático* por parte dos futuros professores;
2. a *deficiência pedagógica* dos Colégios de Aplicação no atendimento a esse treinamento;
3. a inconveniência dos Colégios de Aplicação em termos dos *altos custos* que envolviam sua instalação e manutenção;
4. as vantagens recíprocas na *interação entre estagiários e escolas da comunidade*;
5. a possibilidade dos estagiários servirem, nas escolas da comunidade, como *veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio*;
6. a necessidade de uma *supervisão efetiva do estágio*, a fim de evitar as distorções que estavam sendo notadas na formação do professor.

Tais destaques indicam que, do ponto de vista da Lei, a formação do professor, especialmente sua formação didática

ca prática, continuava sendo entendida como um ponto chave na renovação do ensino. Só que desta feita o que se fazia era antecipar o contato dos professores com as escolas comuns da rede, uma vez que estes, ainda enquanto alunos, já teriam uma forma de participação nessas escolas, no papel de estagiários.

A exemplo do que ocorrera em outras ocasiões, também nesse momento as diretrizes para a renovação do ensino seriam ditadas por uma minoria de professores e técnicos em educação não diretamente vinculados ao nível do ensino para o qual se pensava a renovação, uma vez que os professores do Ensino Superior estariam divulgando através dos alunos-mestres, as técnicas e procedimentos a serem adotados no Ensino Médio.

Sob a óptica da legislação os efeitos desse fluxo unidirecional seriam atenuados com a desativação dos Colégios de Aplicação, considerados como fase intermediária na relação entre as Faculdades de Filosofia e as Escolas de Nível Médio. Supunha-se, que na medida em que os estagiários se distribuíssem indistintamente pelas escolas da rede, as Faculdades poderiam manter-se informadas sobre os problemas existentes nessas escolas e, quiçá, poderiam colaborar mais efetivamente para sua solução.

A Prática de Ensino na forma de Estágios Supervisionados em Escolas da Comunidade, apresentava-se pois, como um instrumento aparentemente viável no tratamento ambivalente do binômio qualidade-quantidade de ensino, uma vez que por seu intermédio muitas escolas poderiam ser beneficiadas no encaminhamento de soluções para alguns de seus problemas. No entanto, a consideração de outros aspectos faz suspeitar que mais uma vez o binômio qualidade-quantidade não estava merecendo um tratamento diferente daquele que se fizera em outras ocasiões, nas quais o atendimento de uma parecia se efetuar com prejuízo da outra.

De início convém notar que, embora a Prática de Ensino tivesse se tornado parte obrigatória do currículo, e as Faculdades de Filosofia tivessem de fazer com que seus licenciandos cumprissem Estágios Supervisionados em Escolas da Comunidade, nenhuma providência legal foi tomada para assegurar que essas escolas passassem a receber, de fato, estagiários das Faculdades de Filosofia.³⁴

Além disso, apesar de a Lei ter insistido na característica de supervisão desses estágios, não se procedeu à uma definição do que seria e a quem competiria essa supervisão. Enquanto a Prática Docente se realizava nos Colégios de Aplicação, o trabalho dos estagiários se fazia sob a supervisão direta dos professores das Faculdades de Filosofia. Ao se passar os estágios para as escolas da rede dificilmente haveria possibilidade de que esses professores pudessem acompanhar regularmente, o trabalho dos estagiários, em grande parte pela distância física entre as escolas, em parte, e talvez até principalmente, pela diversidade de orientações pedagógicas de cada escola e de cada professor. Além disso, não foi criada nenhuma forma de integrar o professor da escola que viesse a receber estagiários no processo de formação profissional que vinha sendo desenvolvido pelas Faculdades de Filosofia. Esse tipo de medida teria no mínimo demonstrado o propósito de viabilizar alguma continuidade entre o trabalho pedagógico desenvolvido no curso de formação e na escola receptora de estagiários, ou seja, teria criado certas condições necessárias para a criação do vínculo pedagógico entre umas e outras escolas, tal qual se pretendia, segundo a orientação

34 Medidas legais foram adotadas apenas para os casos de estágios dos Cursos técnico-profissionalizantes, visando assegurar relacionamento adequado entre as escolas e as empresas receptoras de estagiários. Veja-se, por exemplo: Minuta do Decreto Regulamentando a Lei nº 6494/77, que dispõe sobre o Estágio Supervisionado para estudantes do 2º e 3º graus, in *Documenta*, nº 252, 1981, pp. 20 a 29.

emanada da lei.

Contudo, isso não significa que a adoção destas ou daquelas medidas teria possibilitado a integração pretendida entre as escolas de formação de professor e as escolas de nível médio. Nem mesmo que teria sido possível, dessa forma, solucionar-se os problemas de ensino na escola média ou ainda aqueles existentes na formação do professor, uma vez que esses não eram causados exclusivamente por falhas pedagógicas.

Mesmo assim, convém observar que as proposições contidas no Parecer 292/62 não encontraram, nem mesmo na própria Lei, o respaldo necessário para que pudessem ser viabilizadas. A omissão da legislação quanto a esses dois aspectos — o da obrigatoriedade das escolas em receber estagiários e o da definição da função de supervisão — resultou na prática num compromisso unilateral das Faculdades de Filosofia para com as escolas da rede. O efeito obtido, portanto, deu-se no sentido contrário ao que se proclamava, na medida em que, desativando a formação prática nos Colégios de Aplicação, o que se fazia era romper alguns dos vínculos então existentes, fazendo prevalecer uma solução que atendia prioritariamente à pressão quantitativa.

Nessa ocasião, após a promulgação da LDB/61, a equivalência conferida aos diferentes ramos do Ensino Médio fazia prever um aumento significativo de alunos às portas do Ensino Superior, mormente das Faculdades de Filosofia. Estas, nos anos precedentes à LDB/61, vinham apresentando acentuada expansão, sobretudo pelo concurso da rede privada.

Nessas circunstâncias, a manutenção dos Colégios de Aplicação, anexos às Faculdades de Filosofia, mostrava-se inconveniente. Por um lado, devido ao seu custo elevado; por outro lado, porque o aumento quantitativo dos alunos teria provocado dentro das Faculdades de Filosofia e, conseqüentemente dentro

dos próprios Colégios de Aplicação, a manifestação do impasse entre a qualidade e a quantidade. Como se sabe, as condições de manutenção da primeira residiam no controle e negação da outra.

O apelo à qualidade do ensino, feito pela Lei, não passava pois de uma falsa justificativa, uma vez que as medidas adotadas atendiam prioritariamente a pressões de natureza quantitativa e econômica.

Assim sendo, a desativação dos Colégios de Aplicação no atendimento à Prática de Ensino resultou como solução para um risco já iminente: o de demonstrar que os *altos níveis de qualidade* se reservavam aos poucos que podiam usufruir de condições especiais de ensino, inacessíveis aos demais, ou seja, à grande maioria daqueles que pretendiam esse nível de escolaridade.

Muitos Colégios de Aplicação, sobretudo aqueles que mantinham vínculos estreitos com a Faculdade à qual estavam associados, haviam se transformado em excelentes indicadores de melhoria da qualidade de ensino que deles se pretendia. Contudo, a maioria das Faculdades de Filosofia não chegou a possuí-los.

Embora a Lei obrigasse a implantação dessas escolas, não foram consignados recursos especiais nos orçamentos das Faculdades de Filosofia que lhes permitissem instalá-las e equipá-las adequadamente. A maioria dos Colégios de Aplicação vinculados a instituições públicas lutaram com sérias dificuldades decorrentes da falta de recursos materiais e humanos, conseguindo firmar-se e destacar-se dentre as demais escolas da comunidade justamente pelo fato de estarem vinculados a um pessoal docente e administrativo de alto nível pedagógico.³⁵

35 Zilma P.G. de BARROS, *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação*, 1975, p. 105 e 106.

Mesmo que, pelas mais diferentes razões esses colégios não estivessem cumprindo os objetivos para os quais haviam sido criados, conforme ressaltava o Parecer 292/62, ainda assim representavam escolas onde o ensino era conhecido como melhor que aquele que se fazia nas escolas comuns. Essa afirmação vale inclusive para os Colégios de Aplicação que, por falta de recursos financeiros, funcionavam de maneira precária e insatisfatória, muitas vezes dividindo espaço e tempo com os demais cursos da escola superior ao qual eram vinculados.³⁶

Apesar disso, a argumentação utilizada pelo Conselho Federal de Educação, não só deixou de mencionar as qualidades pedagógicas dos Colégios de Aplicação, como também teceu-lhes severas críticas.

Além do que, a Lei, ao justificar que esses colégios haviam deixado de aparecer na maioria das Faculdades de Filosofia por "serem de montagem evidentemente custosa e difícil", fez pressentir que razões econômicas estariam prevalecendo àquelas de natureza pedagógica, embora essas últimas fossem as mais insistentemente evocadas no texto legal.

Convém notar também que as Faculdades de Filosofia particulares, apesar de numerosas, não engendraram o surgimento maciço de Colégios de Aplicação, deixando claro que não visavam resolver problemas referentes à qualidade do ensino, mas, sobretudo, prendiam-se a opções cujo significado era basicamente econômico.

A expansão numérica dessas Faculdades, representou portanto a busca de soluções economicamente viáveis, condicionando a qualidade do ensino à razões de ordem econômica. Desse modo,

36 Zilma P.G. de BARROS, obra citada, p. 105.

os Colégios de Aplicação representavam um impecilho cuja negação passou a significar a busca de um caminho aparentemente *mais democrático*.

6. A PRÁTICA DE ENSINO SEGUNDO TRABALHOS SOBRE O TEMA

A análise anteriormente apresentada, aponta certos elementos sobre a Prática de Ensino em sua primeira e segunda fases, tornando possível, neste momento, compará-las em alguns de seus aspectos.

A Prática de Ensino enquanto proposta para ser realizada nos Colégios de Aplicação, bem como enquanto proposta para ser realizada nas Escolas da Comunidade, foi sempre entendida como sendo o momento em que o futuro professor deveria colocar em prática aqueles conhecimentos teóricos já adquiridos durante o curso. Ou seja, a Prática de Ensino teria como finalidade a APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS.

Em consonância com essa característica a Prática de Ensino foi, freqüentemente, colocada como FASE TERMINAL DO CURRÍCULO, ou seja, para ser realizada após o licenciando ter adquirido a maior parte dos conhecimentos teóricos abordados no curso.

Outro aspecto comum à prática docente prevista para ser realizada nos Colégios de Aplicação, e aquela proposta pela Lei em 1962, refere-se à necessidade de promover, através das atividades práticas, o TREINAMENTO DIDÁTICO do licenciando.

Esse treinamento, deveria ser feito sob a ORIENTAÇÃO dos professores da Faculdade, aspecto que na segunda fase ficou caracterizado pela necessidade de uma SUPERVISÃO das atividades de Estágio.

Tal orientação e/ou supervisão pressupunha o acompanhamento particular das atividades de cada estagiário, ou seja, um ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO, aspecto esse também comum às duas fases.

Finalmente, em ambos os casos manifestou-se a pretensão de que as atividades de Prática de Ensino viessem a contribuir com a RENOVAÇÃO DO ENSINO na Escola de Nível Médio, no sentido de sua MELHORIA QUALITATIVA.

Ao lado desses aspectos comuns, a análise indica outros aspectos que, presentes numa fase, não encontraram correspondência na outra.

O mais marcante deles é o LOCAL DE REALIZAÇÃO da prática docente. Enquanto na primeira fase ela deveria ser realizada em *situação especial*, nas Escolas de Aplicação, cuja principal finalidade era servir para estágios de prática docente dos licenciandos; na segunda fase propunha-se que ela se realizasse em *situação real*, compreendida como aquela que se dá "dentro das possibilidades e limitações de uma escola real"¹, identificada nesse caso com a situação apresentada pelas escolas comuns da rede de ensino.

Essa mudança implica numa outra distinção. Ape nas na primeira fase, ou seja, enquanto realizada nos Colégios de Aplicação, a prática docente encontraria as condições necessárias para realizar-se em etapas subseqüentes de OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO (ou CO-PARTICIPAÇÃO) e REGÊNCIA, respeitado aquele seu sentido original, apreendido da Prática de Ensino

1 Parecer 292/62.

que se fazia nas Escolas Modelo, anexas às Escolas Normais. Forçosamente, ao passar para as Escolas da Comunidade os estágios deveriam ter uma nova orientação que atendesse às novas condições de sua realização.

A legislação, em 1962, ao propor a mudança da Prática de Ensino para as Escolas da Comunidade, não tocou nesse aspecto, restringindo-se a sugerir que o licenciando tivesse vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO e VERIFICAÇÃO. Não tendo sido determinado ou mesmo indicado a forma de viabilizar esse objetivo, entende-se que competiria às unidades educacionais responsáveis pelos Estágios decidir particularmente sobre essa questão.

Em síntese, a comparação entre a prática docente dos licenciandos, enquanto realizada nos Colégios de Aplicação, e aquela proposta pela legislação educacional para realizar-se nas Escolas da Comunidade, aponta, entre ambas, os seguintes pontos em comum:

- Apresentar POSIÇÃO TERMINAL no CURRÍCULO;
- Ter como finalidade a APLICAÇÃO de CONHECIMENTOS anteriormente adquiridos pelo licenciando;
- Servir para o TREINAMENTO DIDÁTICO do licenciando;
- Ser feita com ORIENTAÇÃO e/ou sob SUPERVISÃO;
- Requerer o ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO do licenciando;
- Pretender contribuir para a RENOVAÇÃO ou MELHORIA QUALITATIVA do Ensino de Nível Médio.

A *diferença* mais marcante entre ambas diz respeito ao LOCAL DE REALIZAÇÃO, ou seja:

- Na primeira fase, em ESCOLAS DE APLICAÇÃO;
- Na segunda fase, em ESCOLAS DA COMUNIDADE.

A comparação feita revela que, ao promover modificações na forma de realização da formação didática prática dos professores, a legislação manifestou-se sobre a necessidade e possibilidade da persistência de certas características que a prática docente assumira ao realizar-se nos Colégios de Aplicação.

Ao modificar as condições de realização da prática docente dos licenciandos, a legislação preocupou-se em declarar que as alterações que se faziam não iriam trazer prejuízos para a qualidade do ensino. A Prática de Ensino, segundo a Lei, em virtude mesmo das mudanças nas condições de sua realização, aproximando o licenciando das escolas comuns da rede, deveria atingir um alto padrão de qualidade pedagógica, tal qual se esperava devesse ela ter atingido enquanto se realizara nos Colégios de Aplicação.

O desafio que se colocava para as Faculdades de Filosofia, através dessa determinação legal, era o de atender à expansão quantitativa do ensino sem contudo alterar a qualidade. Ou seja, as Faculdades de Filosofia deveriam encontrar alternativas mediante as quais muitos passassem a usufruir dos "altos padrões" pedagógicos que haviam sido criados e até então, se reservavam a poucos.

Considerando que a expansão quantitativa de escolarização numa sociedade de classes, implica no atendimento a uma clientela diversificada, e que essa diversidade

por si só promove alteração da qualidade do ensino a insinuação de "democratização" dos "altos padrões de qualidade de ensino" sugeridos pelo Parecer 292/62 representava tão somente uma forma ilusória de supor que as mudanças que se faziam reverteriam num ensino melhor para o povo.

Colocada essa questão, interina saber como a Prática de Ensino passou a ser concebida nos Cursos Superiores de Licenciatura após as determinações contidas no Parecer 292/62.

6.1. Organização do Quadro de Análise

O estudo até então desenvolvido oferece um quadro referencial a partir da qual torna-se possível proceder à análise dos trabalhos sobre o tema da Prática de Ensino. Isto na perspectiva de detectar, a partir das tendências neles manifestas, *se as contradições presentes na Prática de Ensino, têm sido consideradas pelos autores e, em caso positivo, quais têm sido as posições por eles assumidas face a essas contradições.*

Criou-se, então, um quadro de análise, organizado a partir da caracterização que se fez sobre as linhas de orientação dominantes na primeira fase da Prática de Ensino: a dos Colégios de Aplicação; e na segunda fase da Prática de Ensino: a das Escolas da Comunidade, enquanto proposta pelo Parecer 292/62.

Assim, organizou-se um conjunto de onze diferentes aspectos que serão considerados na análise. Os seis primeiros representam os pontos comuns entre a prática docen

te na fase dos Colégios de Aplicação e aquela proposta pelo Parecer 292/62 para realizar-se nas Escolas da Comunidade, quais sejam:

POSIÇÃO NO CURRÍCULO
 APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS
 TREINAMENTO DIDÁTICO
 ORIENTAÇÃO e/ou SUPERVISÃO
 ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO
 RENOVAÇÃO DO ENSINO ou MELHORIA QUALITATIVA

Os demais aspectos referem-se às diferenças existentes na Prática de Ensino nos dois momentos considerados. São eles:

LOCAL DE REALIZAÇÃO
 FORMA DE REALIZAÇÃO
 SITUAÇÃO REAL
 ESCOLA DE APLICAÇÃO x ESCOLA DA COMUNIDADE
 ETAPAS DE REALIZAÇÃO

Cada um desses aspectos foi transformado numa questão, representada por um ítem com um número variável de alternativas, tal qual se apresenta no Quadro de Análise (QUADRO Nº 1) a seguir. Essas questões foram aplicadas aos trabalhos encontrados sobre Prática de Ensino, e as respostas obtidas foram assinaladas em quadros específicos, correspondentes a cada um dos ítems considerados.

QUADRO Nº 1

Relação dos Aspectos Comuns e das Diferenças Consideradas na Análise dos Trabalhos

Aspectos Comuns

POSIÇÃO NO CURRÍCULO
A PE é terminal no currículo
A PE <u>NÃO</u> é terminal no currículo
Esse aspecto não é mencionado
APLICAÇÃO de CONHECIMENTOS
A aplicação de conhecimentos é apontada como sendo uma finalidade da PE
A aplicação de conhecimentos é negada como sendo uma finalidade da PE
O aspecto da aplicação de conhecimentos não é mencionado
TREINAMENTO DIDÁTICO
A PE deve promover o treinamento didático do licenciando
A PE <u>NÃO</u> deve promover o treinamento didático do licenciando
Esse aspecto não é mencionado
ORIENTAÇÃO e/ou SUPERVISÃO (Atividades)
As atividades de PE requerem orientação e/ou supervisão do licenciando
As atividades de PE <u>NÃO</u> requerem orientação e/ou supervisão do licenciando
Esse aspecto não é mencionado
ORIENTAÇÃO e/ou SUPERVISÃO (Responsabilidade por)
A responsabilidade pela orientação e/ou supervisão é da :
Faculdade
Escola que recebe o estagiário
Faculdade e da Escola
Esse aspecto não é mencionado
ATENCIÓN INDIVIDUALIZADO
As atividades de PE requerem atendimento individualizado
As atividades de PE <u>NÃO</u> requerem atendimento individualizado
Esse aspecto não é mencionado
RENOVAÇÃO do ENSINO ou MELHORIA QUALITATIVA
As atividades de PE pretendem contribuir para a melhoria qualitativa do ensino de 1º e/ou 2º grau
Esse aspecto não é mencionado

Diferenças

LOCAL DE REALIZAÇÃO
As atividades de PE são realizadas apenas na Faculdade
Apenas na Escola receptora
Na Faculdade e na Escola receptora
Esse aspecto não é mencionado
FORMA DE REALIZAÇÃO
As atividades de PE são realizadas apenas na forma de ES
De outras formas que não as de ES
Na forma de ES e sob outras formas distintas dessa
Na forma de ES sem contudo ser possível saber se há outra forma além dessa
Esse aspecto não é mencionado
SITUAÇÃO REAL
Os ESPE são realizados com a presença de alunos do 1º ou 2º grau na forma de :
Aulas regulares na Escola
Aulas extraordinárias na Escola
Aulas especiais na Faculdade
Os ESPE são realizados sem a presença de alunos do 1º ou 2º grau
ESCOLA de APLICAÇÃO X ESCOLA da COMUNIDADE
Os ESPE são realizados :
Apenas em Escolas da Comunidade
Apenas em Escola de Aplicação
Em Escola da Comunidade e/ou Escola de Aplicação
Os ESPE <u>NÃO</u> são realizados em Escola
Esse aspecto não é mencionado
ETAPAS de REALIZAÇÃO
A realização dos ESPE seguem total ou parcialmente as etapas de OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e REGÊNCIA
A realização dos ESPE <u>NÃO</u> seguem as etapas de OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e REGÊNCIA

6.2. Os Trabalhos Analisados

Após pesquisa que abrangeu consulta a bibliotecas², ao Banco de Teses³, às indicações bibliográficas feitas nos próprios trabalhos consultados, às revistas⁴ e ainda contatos pessoais, foram encontrados treze trabalhos que se identificou como possíveis de ser submetidos à análise conforme os itens apresentados no QUADRO Nº 1.

Sete, dentre os treze trabalhos analisados, são dissertações de mestrado que abordam o tema da Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura. Seis outros, são comunicados sobre a Prática de Ensino apresentados no 1º Encontro Nacional e 5º Encontro Estadual de Professores de Prática de Ensino (ENEPE) realizado em 1979 na Universidade Federal de Santa Maria. Além desses, incluem-se na análise, três pesquisas que dizem respeito à Prática de Ensino. Essas pesquisas não foram submetidas ao mesmo tipo de tratamento que se deu aos trabalhos, como se descreveu anteriormente, porém, elas também foram analisadas e as referências a essa análise aparecem na medida em que sua contribuição se mostrou relevante para o estudo.

2 Bibliotecas pesquisadas: da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

3 MEC/Secretaria Geral, *Catálogo do Banco de Teses*, vol. 1, 2, 3 e 4, (1976 a 1979).

4 SBPC, *Ciência e Cultura - Suplemento - Resumos das Reuniões Anuais de 1971 a 1981*.

O conjunto de trabalhos analisados, apresenta certas limitações que devem ser consideradas. Por se tratar de trabalhos do tipo dissertação de mestrado e comunicados no Encontro Nacional de Prática de Ensino, eles permitem que se conheça apenas as posições assumidas pelos profissionais que estão diretamente vinculados às Faculdades. Os professores das Escolas que recebem os estagiários e os estagiários estão aqui excluídos. Contudo, são esses os trabalhos divulgados sobre Prática de Ensino, de sorte que a análise será feita sob sua óptica. Conseqüentemente os resultados obtidos serão parciais.

Além disso, observa-se que apenas uma reduzida parcela de Faculdades está neles representada. Mais ainda, conforme se pode verificar na Tabela nº 1, as Faculdades envolvidas nos trabalhos analisados são quase todas elas ligadas a Universidades. No entanto, a maioria dos Cursos Superiores de Licenciatura existentes no país são desenvolvidos em Faculdades não ligadas à Universidades.

TABELA Nº 1

Dissertações, Comunicados e Pesquisas sobre Prática de Ensino

Código do Trabalho	Autor	Título	Instituição	Natureza	Local	Data
D ₁	BECKER, Lauro da Silva	As Interferências do Micro Ensino Associado à Técnica de Flanders no Comportamento Interativo do Professor Aluno	UFPR	Dissertação de Mestrado	Curitiba	1977
D ₂	CAMPOS, Lillian Mary Mugins de Sá	Treinamento Pré-profissional de Habilidades de Ensino com Ênfase de Simulação e Variação de Tipo de "Feed-back". Um estudo experimental	PUCRJ	Dissertação de Mestrado	Rio de Janeiro	1976
D ₃	FERREIRA, Dirce de Almeida	A Prática de Ensino na Formação do Professor de Matemática pela Universidade do Amazonas diante da Realidade Marauara	UNICAMP	Dissertação de Mestrado	Campinas	1980
D ₄	FERREIRA, Hilda Regina	Prática de Ensino: A Importância do Exercício da Atividade Docente na Formação do Professor de Ciências	FUNESP	Dissertação de Mestrado	São Paulo	1979
D ₅	OLIVE, Léa Salomão	Uma Experiência de Micro classe na Formação de Professores	UFF	Dissertação de Mestrado	Niterói	1975
D ₆	OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos	Educação da Espontaneidade Uma Perspectiva na Formação de Professores	PUCSP	Dissertação de Mestrado	São Paulo	1978
D ₇	PEPEREIRA, Ruth da Cunha	A Supervisão Clínica na Prática de Ensino	PUCRJ	Dissertação de Mestrado	Rio de Janeiro	1977
C ₁	CARVALHO, Ana Maria Pessoa de	Prática de Ensino - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	USP	Trabalho apresentado no ENEPE	Santa Maria	1979
C ₂	Centro de Educação da UFSC	Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados de 1º e 2º Grau do Centro de Educação da UFSC	UFSC	Trabalho apresentado no ENEPE	Santa Maria	1979
C ₃	Centro de Educação da UFSM	A Prática de Ensino no Centro de Educação	UFSM	Trabalho apresentado no ENEPE	Santa Maria	1979
C ₄	CORREIA, Elise Carvalho	Apresentação das atividades desempenhadas na disciplina de Prática de Ensino do 2º Grau I e II - Curso de Pedagogia - UFRJ	UFRJ	Trabalho apresentado no ENEPE	Santa Maria	1979
C ₅	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UCRS	Relatório do Projeto de Prática de Ensino	UCRS	Trabalho apresentado no ENEPE	Santa Maria	1979
C ₆	VASCONCELLOS, Hedy Silva R. de	Curso de Pedagogia - Estágio de Prática de Ensino	PUC-RJ	Trabalho apresentado no ENEPE	Santa Maria	1979
P ₁	CASTRO, Magali de (Coord.)	Estágios em Educação - Subsídios para o Estabelecimento de uma Política de Estágios para a FAE/UFMG	UFMG	Pesquisa	Belo Horizonte	1978
P ₂	MENDONÇA, Euclides Pereira (Coord.)	A Formação de Recursos Humanos para Área da Educação	MEC/DAU/CEAE	Documento	Brasília	1978
P ₃	OTT, Margot Bertoluci e MORAES, Vera Regina Pires (Coord.)	Investigação sobre a Metodologia e a Prática de Ensino desenvolvidas para a Formação de Docentes do Ensino de 1º e 2º Graus.	UFRS MEC/INEP	Pesquisa	Brasília	1978

6.3. A Prática de Ensino na Perspectiva dos Trabalhos Analisados

Uma primeira tendência que pode ser apontada em relação à Prática de Ensino (PE) nos Cursos Superiores de Licenciatura, de acordo com os trabalhos analisados, é o fato dela colocar-se invariavelmente como uma atividade *terminal* no currículo.

POSIÇÃO NO CURRÍCULO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A PE é terminal no currículo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x
A PE <u>NÃO</u> é terminal no currículo													
Esse aspecto não é mencionado											x	x	

Embora dois trabalhos (C₄ e C₅) não tenham possibilitado identificar o momento de sua realização, também não revelaram qualquer posição contrária a essa tendência generalizada a uma prática terminal.

Essa tendência é reforçada pela concepção, também incontestada, de que a PE tem como finalidade a *aplicação de conhecimentos* adquiridos durante o curso de formação.

APLICAÇÃO de CONHECIMENTOS	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A aplicação de conhecimentos é apontada como sendo uma finalidade da PE		x	x	x		x				x	x		x
A aplicação de conhecimentos é negada como sendo uma finalidade da PE													
O aspecto da aplicação de conhecimentos não é mencionado	x				x		x	x	x			x	

Mesmo aqueles trabalhos que não mencionam explicitamente esse aspecto (D_1 , D_5 , D_7 , C_1 , C_2 e C_5) não negam que essa seja uma finalidade da PE. Inclusive o fato de cinco deles (D_1 , D_5 , D_7 , C_1 e C_2) declararem a PE como terminal no currículo, se não afirma explicitamente a *aplicação de conhecimentos*, ao menos indica que há condições propícias para tal.

As três pesquisas analisadas também reforçam essa tendência de entenderem que a PE tem por finalidade a *aplicação de conhecimentos*. Todas elas mencionam explicitamente esse aspecto, sendo o Estágio destacado, mais especificamente, como o momento da PE em que essa aplicação deve ocorrer.⁵

Quanto à posição que esses Estágios Supervisionados de Prática de Ensino (ESPE) devem ter no currículo, duas dentre as pesquisas consultadas (P_1 e P_2) tornam explícito que eles devem ser uma *etapa final* no Curso de Licenciatura, de modo a colocar-se "após o referencial teórico" (P_1) ou "após o domínio de habilidades básicas" (P_1) ou ainda "após a instrumentação científica" (P_2).⁶

Os dados apresentados levam à uma *primeira constatação*: na perspectiva dos trabalhos analisados, a *Prática de Ensino conserva sua característica original de complementação da formação profissional, devendo servir para a aplicação de conhecimentos previamente aprendidos. Nessa perspectiva, a Prática de Ensino se assemelha a uma espécie de "funil" para onde os conhecimentos devem confluír a fim de serem orientados em sua passagem unidirecional, do nível superior para os outros níveis de ensino.*

5 Esse "conhecimento" a ser aplicado, recebe diferentes especificações: conhecimentos bio-psicológicos; conhecimentos específicos; técnicas; métodos de ensino; teorias; conteúdo. Veja-se, especialmente P_1 , Capítulos 2, 6 e 9.

6 Veja-se: P_1 , especialmente Caps. 1 e 2; P_2 , Documento 2, Tema 3: Documento 1, Temas 1 e 3.

A análise dos trabalhos revela também que a PE é entendida como fase de *treinamento didático* do licenciando.

TREINAMENTO DIDÁTICO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A PE deve promover o treinamento didático do licenciando	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x
A PE NÃO deve promover o treinamento didático do licenciando													
Esse aspecto não é mencionado						x			x				

Dentre os treze trabalhos consultados, apenas dois (D₆ e C₂) deixam de mencionar explicitamente que a PE de va atender a essa finalidade.

Embora nenhum dos trabalhos faça qualquer observação contrária a esse treinamento, há aqueles que entendem que as Escolas da Comunidade não oferecem as condições satisfatórias para que ele se realize, cumprindo à Faculdade a tarefa de criar outras situações que possibilitem que esse treinamento se efetue. De modo geral, o que se faz é criar situações alternativas nas quais os licenciandos possam ser treinados independentemente da realização dos ESPE em situação de aulas regulares nas Escolas.

Citam-se, entre outras alternativas, a formação de classes especiais nas escolas, com número reduzido de alunos, destinadas ao atendimento exclusivo dos ESPE⁷. Ou, ainda, o treinamento simulado na própria Faculdade, sob a forma de aulas dadas pelos licenciandos a alunos de 1º e/ou 2º graus levados à Faculdade ou, mesmo, aulas dadas aos próprios colegas de curso⁸.

7 Citadas, por exemplo, em D₁ e D₅.

8 Citadas, por exemplo, em D₂, D₃, D₄ e C₆.

A preocupação com o treinamento do licenciando durante o cumprimento da PE é notada também nas três pesquisas consultadas, sendo que P₁ é aquela que menciona o treinamento de modo mais explícito e freqüente.

Dentre todos os aspectos da PE esse é o que tem merecido maior atenção dos pesquisadores, aparecendo sob as formas mais variadas⁹. Cinco das dissertações selecionadas para análise desenvolveram-se com o objetivo de apresentar propostas para o treinamento dos licenciandos na PE (D₁, D₂, D₃, D₄ e D₅). Também cinco, dentre os seis comunicados analisados (C₁, C₂, C₄, C₅ e C₆), revelam que a PE desenvolvida em suas unidades de trabalho preocupa-se com esse aspecto.

A forma de realização das atividades de PE está intimamente comprometida com a perspectiva de treinamento do licenciando. Conforme se observa pelos dados levantados, a Prática de Ensino, de modo geral, não se realiza apenas sob a forma de Estágio Supervisionado.

FORMA DE REALIZAÇÃO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE são realizadas apenas na forma de ES									x				
De outras formas que não as de ES													
Na forma de ES e sob outras formas distintas dessa	x	x	x	x	x	x	x			x		x	x
Na forma de ES sem contudo ser possível saber se há outra forma além dessa											x		
Esse aspecto não é mencionado													

⁹ As propostas mais freqüentes são derivadas do Micro-Ensino (D₁, D₂, D₃, D₅ e C₆). Além dessas aparecem também: Seminários (D₃, D₄ e C₆); Minicursos (C₁ e D₄) e ainda outras formas menos usuais como, por exemplo, a Supervisão Clínica (D₇) e a Dramatização (D₆).

Um único trabalho (C₂) indicou o ES como a única forma de realização da PE. Um outro (C₄) não permitiu distinguir se são desenvolvidas ou não outras atividades de PE além do ES. O ES tem se constituído pois como uma forma, dentre outras, de realização da PE. Mais ainda, a tendência observada se dá no sentido de procurar formas alternativas de PE, que possam ser empregadas conjuntamente com o ES, ou mesmo em sua substituição.

A finalidade precípua dessas formas alternati-
vas de PE é promover as condições necessárias ao treinamento di
dático do licenciando, uma vez que a Escola, segundo os traba
lhos consultados, não oferece condições para que tal treina-
mento se realize de modo satisfatório.

Vários trabalhos apontam dificuldades para a
realização dos ES em Escolas (D₂, D₅, D₆, C₁, C₄, C₅, P₁ e P₂).
Basicamente, essas dificuldades são atribuídas às seguintes cir
cunstâncias: quantidade elevada de estagiários; pequeno número
de supervisores; falta de escolas receptoras; desinteresse das
escolas em receber estagiários; falta de articulação entre Fa
culdade e Escola.

Dentre esses, o trabalho que fornece uma visão
mais abrangente sobre os problemas que existem na realização
dos Estágios nas Escolas é a pesquisa P₁. Através de uma son
dagem feita entre escolas que recebem estagiários, professores
que orientam estágios, e os próprios alunos estagiários, essa
pesquisa oferece um diagnóstico sobre a situação dos Estágios
nas Escolas. Esse diagnóstico confirma a existência das mesmas
dificuldades que vêm sendo apontadas pelos demais trabalhos ana
lisados. O mesmo ocorre em relação aos dois documentos que

constituem a pesquisa P_2 . Esta, muito mais abrangente em termos do número e procedência dos sujeitos participantes, permite afirmar que as dificuldades apontadas na realização dos ESPE são de caráter generalizado.

Segundo a perspectiva dos trabalhos analisados, mesmo quando essas dificuldades são superadas, os estágios, na forma "tradicionalmente" proposta, não resultam eficientes (D_2 , D_5 , D_7 e C_1). Convém notar que a avaliação dessa eficiência se faz em função do objetivo de treinamento que tem sido atribuído à Prática de Ensino.

Chega-se pois a uma *segunda constatação*: na perspectiva dos trabalhos analisados, a *Prática de Ensino conserva a função de atender ao treinamento didático do licenciando*. No entanto, os *Estágios Supervisionados de Prática de Ensino em Escolas da Comunidade* que, pela legislação, seriam a forma de realização da PE, não representam a maneira mais adequada de atender a esse treinamento, haja visto a frequência com que se propõem formas alternativas de realização da PE, alegando-se principalmente a carência de condições para esse treinamento quando por ocasião da realização dos ESPE, nas Escolas da Comunidade.

A constatação acima deve ser levada em conta ao analisar-se o local de realização das atividades de PE. Dentre os trabalhos consultados, a maioria indica que parte das atividades de PE se realiza na Faculdade e parte na Escola receptora.

LOCAL DE REALIZAÇÃO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE são realizadas Apenas na Faculdade					x							x	
Apenas na Escola receptora													
Na Faculdade e na Escola receptora	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x
Esse aspecto não é mencionado											x		

Apenas um trabalho não menciona o local de realização (C₄), enquanto que dois outros indicam que as atividades de PE se realizam apenas na Faculdade (D₅ e C₅). Isso significa que a PE não está sendo realizada exclusivamente sob a forma de Estágios Supervisionados em Escolas, corroborando aquelas informações anteriormente registradas sob o item *forma de realização* das atividades de PE.

Além de constatar-se que nem sempre os Estágios de Prática de Ensino se fazem nas Escolas, verifica-se a ocorrência de situações em que esses Estágios se fazem até mesmo sem a presença de alunos do 1º ou 2º graus, sendo essa, no entanto, uma situação incomum.

SITUAÇÃO REAL ¹⁰	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
Os ESPE são realizados com a presença de alunos do 1º ou 2º grau na forma de :													
Aulas regulares na Escola	x	x	x				x		x	x			x
Aulas extraordinárias na Escola				x		x		x					
Aulas especiais na Faculdade					x							x	
Os ESPE são realizados sem a presença de alunos do 1º ou 2º grau									x				

O quadro acima demonstra que na maior parte das vezes, os ESPE ocorrem com a presença de alunos do 1º ou do 2º graus. Voltando-se ao penúltimo quadro apresentado, referente ao "local de realização", dois trabalhos (D₅ e C₅) afirmam que as atividades de PE são realizadas apenas na Faculdade. Nesses casos, as aulas ministradas pelos licenciandos, contam com a participação de alunos do 1º ou 2º graus que são especialmente convidados para assistí-las.

10 Sobre a conceituação de *situação real*, convém observar que houve certa dificuldade em precisar o significado que os trabalhos analisados atribuem a essa expressão e outras similares a ela. Há autores que se referem a "aulas reais" quando essas são dadas a alunos do ensino de 1º ou 2º grau (D₄), outros sugerem que são a "realidade onde está inserida a escola" caracteriza uma "situação real" (P₁). Usam-se também outras expressões congêneres, tais como: "aluno-real", "escola real", "sentido-real". Em vista disso assumiu-se a posição de estabelecer apenas uma distinção entre Estágios Supervisionados que incluem aulas dadas pelos estagiários para alunos do ensino de 1º ou 2º grau, e aqueles que não o fazem. Em caso positivo, verificou-se se as aulas referidas são aquelas regulares oferecidas pela Escola; se são extraordinárias (no sentido de serem criadas especialmente para atender aos Estágios); ou se são dadas na própria Faculdade.

Dez dentre os treze trabalhos analisados informam que os ES se realizam em aulas ministradas nas Escolas de 1º e/ou 2º graus. Três deles (D_4 , D_6 , C_1), relatam que são criadas nas Escolas situações especiais para que os estagiários possam dar aulas. Nos demais casos (D_1 , D_2 , D_3 , D_7 , C_2 , C_3 , C_6), os estagiários acompanham as aulas que são dadas regularmente nas Escolas, incluindo-se entre as mesmas, além das aulas ordinárias também as "aulas de recuperação". Estas, de modo geral, são destinadas a um número reduzido de alunos e ministradas fora do período normal de aulas.

Um único trabalho (C_4) não menciona tais aspectos.

Os dados considerados acima levam à uma *terceira constatação*: na perspectiva dos trabalhos analisados, os *Estágios Supervisionados de Prática de Ensino* não se encontram amplamente inseridos na dinâmica própria das aulas regulares das Escolas, sendo relativamente freqüente a criação de situações especiais para a realização dos Estágios ou, ainda, o aproveitamento dos estagiários em situações especiais criadas para atender aos próprios alunos da Escola.

A necessidade de *orientação e/ou supervisão* das atividades de PE revela outra tendência no que respeita à *Prática de Ensino* nos Cursos Superiores de Licenciatura, sendo mencionada em todos os trabalhos consultados, conforme se verifica no quadro seguinte.

ORIENTAÇÃO e/ou SUPERVISÃO (Atividades)	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE requerem orientação e/ou supervisão do licenciando	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
As atividades de PE NÃO requerem orientação e/ou supervisão do licenciando													
Esse aspecto não é mencionado													

A responsabilidade por essa orientação e/ou supervisão é admitida pela maioria dos trabalhos como sendo da Faculdade, mesmo que a PE, ou parte dela, se desenvolva nas Escolas de 1º e/ou 2º graus. Apenas dois comunicados não mencionam esse aspecto (C₄ e C₆).

ORIENTAÇÃO e/ou SUPERVISÃO (Responsabilidade por)	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A responsabilidade pela orientação e/ou supervisão é da :													
Faculdade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	
Escola que recebe o estagiário													
Faculdade e da Escola													
Esse aspecto não é mencionado											x		x

Outro aspecto sobre o qual se verificou haver comum acordo, é quanto ao fato de que o licenciando deva receber um atendimento individualizado na ocasião em que cumpre as

as atividades de PE.¹¹

ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE requerem <u>atendi</u> mento individualizado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
As atividades de PE NÃO requerem <u>a</u> tendimento individualizado													
Esse aspecto não é mencionado													

O levantamento desses três últimos aspectos permite uma *quarta constatação*: na perspectiva dos trabalhos analisados, *as atividades de Prática de Ensino requerem orientação e/ou supervisão dos licenciandos, sendo que esta deve fazer-se na forma de um atendimento individualizado prestado pelos professores da Faculdade. Conforme se verifica, a Escola da Comunidade não participa da orientação dos estagiários, apesar de servir de campo à Prática Docente dos mesmos.*

A consulta aos trabalhos fez ver também que há relação entre PE e a *renovação ou a melhoria qualitativa do ensino nas escolas de 1º e/ou 2º graus.*

11 É interessante que se observe que o número de sujeitos envolvidos nas experiências descritas é sempre pequeno: D₁ = 12; D₂ = 24, divididos em 3 grupos de 8; D₃ = 26 em 1976, 3 em 1977, 3 em 1978 e 3 em 1979; D₆ = 20 em 1976 e 20 e 12 em 1977; D₇ = 16 divididos em dois grupos de 8. Alguns dos trabalhos reconhecem as limitações de sua investigação principalmente no que se refere ao número de sujeitos participantes.

RENOVAÇÃO do ENSINO ou MELHORIA QUALITATIVA	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE pretendem contribuir para a melhoria qualitativa do ensino de 1º e/ou 2º grau			x	x	x	x	x	x		x		x	
Esse aspecto não é mencionado	x	x							x		x		x

Dentre os treze trabalhos analisados, oito deles declaram explicitamente que as atividades de PE pretendem atender à melhoria qualitativa do ensino (D₃, D₄, D₅, D₆, D₇, C₁, C₃ e C₅). Os demais, que não afirmam esse aspecto, não manifestam, no entanto, qualquer idéia contrária (D₁, D₂, C₂, C₄ e C₆).

A concentração da orientação das atividades de PE nas mãos dos professores dos Cursos Superiores de Licenciatura; a pretensão de atendimento individualizado ao licenciando; e o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas de 1º e 2º graus, denotam que a percepção que se tem da PE se aproxima daquela que se revelou ser comum à sua primeira e segunda fases, qual seja, a de acreditar que o Ensino nas Escolas de 1º e/ou 2º graus pode e deve ser decidido pelas Escolas de 3º grau. Estas, utilizando-se dos estagiários, veiculam às Escolas que os recebem as "melhorias" julgadas convenientes, de modo a estabelecer o que, na expressão da legislação, constitui-se numa contínua renovação dos padrões escolares do meio"¹².

Chega-se assim a uma quinta constatação: na perspectiva dos trabalhos analisados, a Prática de Ensino deve contribuir para a melhoria qualitativa do ensino nas Escolas de 1º e/ou 2º graus.

12 Parecer CFE nº 292/62.

O próximo aspecto analisado diz respeito à natureza das escolas em que se realizam os ESPE. Foi constatado que a maior parte desses estágios são realizados em Escolas da Comunidade.

ESCOLA de APLICAÇÃO X ESCOLA da COMUNIDADE	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
Os ESPE são realizados :													
Apenas em Escolas da Comunidade	x		x	x		x	x	x	x	x			
Apenas em Escola de Aplicação		x											
Em Escola da Comunidade e/ou Escola de Aplicação											x		x
Os ESPE NÃO são realizados em Escola					x							x	
Esse aspecto não é mencionado													

Um único trabalho apresentou uma experiência sobre PE cujo ES foi realizado em Escola de Aplicação (D₂). Os demais, ou se restringem às Escolas da Comunidade, ou se valem de ambas as alternativas (C₄ e C₆).

Nesse caso, o que vale aqui constatar é que as Escolas da Comunidade estão servindo como campo de estágio, embora não se tenha precisado com que frequência isso ocorre e qual tem sido sua participação nesse processo.

No que respeita à realização dos ESPE em etapas de *observação, participação e regência*, seis dentre os trabalhos consultados (D₁, D₂, D₅, D₆, C₁ e C₅) indicam que os ESPE não estão seguindo essa orientação. Os demais (D₃, D₄, D₇, C₁, C₂, C₃ e C₄), informam que, quer total, quer parcialmente, essas formas de realização de estágios têm sido

utilizadas.¹³

ETAPAS de REALIZAÇÃO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A realização dos ESPE seguem total ou parcialmente as etapas de OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e REGÊNCIA			x	x			x	x	x	x	x		x
A realização dos ESPE NÃO seguem as etapas de OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e REGÊNCIA	x	x			x	x		x				x	

As pesquisas P₁ e P₃ informam que, via-de-regra, a realização dos ESPE se faz nas formas de estágios de observação, participação e regência. À semelhança do que se constatou nos treze trabalhos aqui consultados, nem sempre a realização dos estágios obedece a uma seqüência de três etapas. O mais frequente, de acordo com essas pesquisas, é a realização de estágios apenas de observação e regência.

Segundo a pesquisa P₁, a realização dos ESPE se faz em quatro etapas básicas: preparação, planejamento, docência e avaliação. A observação é uma dentre outras atividades da etapa de preparação. A participação do estagiário é prevista como parte da etapa de planejamento; a regência de aulas pelo estagiário corresponde à etapa denominada docência.

As atividades mais frequentemente citadas pelas instituições consultadas na pesquisa P₁ quanto à realização dos

13 O comunicado C₁ informa sobre os estágios realizados por diferentes Cursos de Licenciatura da USP. Dentre eles, alguns apresentam ESPE em que aparecem as formas de observação, participação e regência; outros, desenvolvem orientação de estágios que não incluem as mencionadas etapas. Daí a razão do trabalho aparecer citado nas duas alternativas apresentadas.

ESPE, são a observação e a regência, seguidas de perto pela participação¹⁴. Isso significa que, apesar de atualmente existir uma maior diversidade de atividades na realização dos estágios, as formas mais usuais são ainda aquelas que caracterizaram os estágios nas Escolas de Aplicação.

A pesquisa P₃ informa que em oito dentre as quatorze Instituições de Ensino Superior consultadas, os estagiários de Prática de Ensino realizam atividades de observação das atividades do professor e alunos em sala de aula; participam da elaboração do planejamento feito pelo professor; e desenvolvem aulas nas escolas onde estagiam. Outra modalidade de realização da PE apontada por seis dentre essas quatorze Instituições, indicam que os estagiários realizam atividades de observação em escolas e atividades docentes na própria Instituição, como por exemplo, o ensino de colegas.¹⁵

Conforme se verifica, o esquema de "observação, participação e regência", seguido em parte ou na totalidade, é o mais freqüentemente utilizado na realização dos Estágios Supervisionados de Prática de Ensino.

A análise desse aspecto conduz a uma sexta constatação: na perspectiva dos trabalhos analisados, existe atualmente uma certa diversidade de formas para a realização dos Estágios Supervisionados de Prática de Ensino. Dentre essas, no

14 Enquanto essas três atividades foram citadas respectivamente 17, 17 e 14 vezes, a freqüência com que as demais foram citadas não ultrapassou o total de 5 vezes.

15 Deve-se informar que nem todas as 14 instituições atendem ao esquema de "observação, participação e regência". Dentre elas, por exemplo, duas desenvolvem ambas as modalidades acima descritas. Observe-se também que há outras formas de realização da PE que não foram aqui mencionadas, em razão da baixa freqüência com que foram citadas na pesquisa P₃.

entanto, as mais frequentemente utilizadas são a observação, a participação e a regência, ou seja, as mesmas que se empregavam na Prática Docente realizada nos Colégios de Aplicação.

Considerando-se que a forma utilizada na apresentação dos dados não favorece uma visão conjunta dos mesmos, antes de tecer as considerações finais desta análise, dois procedimentos serão adotados. São eles:

1. Apresentação, num quadro geral, dos resultados obtidos na análise, na seqüência apresentada no QUADRO Nº 1.

2. Apresentação de uma síntese dos pontos que se considerou fundamentais na perspectiva dos trabalhos analisados.

QUADRO Nº 2

Resultados Gerais da Análise dos Trabalhos

1a. Parte - Aspectos Comuns Considerados

POSIÇÃO NO CURRÍCULO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A PE é terminal no currículo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x
A PE <u>NÃO</u> é terminal no currículo													
Esse aspecto não é mencionado											x	x	
APLICAÇÃO de CONHECIMENTOS	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A aplicação de conhecimentos é apontada como sendo uma finalidade da PE		x	x	x		x				x	x		x
A aplicação de conhecimentos é negada como sendo uma finalidade da PE													
O aspecto da aplicação de conhecimentos não é mencionado	x				x		x	x	x				x
TREINAMENTO DIDÁTICO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A PE deve promover o treinamento didático do licenciando	x	x	x	x	x			x	x		x	x	x
A PE <u>NÃO</u> deve promover o treinamento didático do licenciando													
Esse aspecto não é mencionado						x			x				
ORIENTAÇÃO e/ou SUPERVISÃO (Atividades)	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE requerem orientação e/ou supervisão do licenciando	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
As atividades de PE <u>NÃO</u> requerem orientação e/ou supervisão do licenciando													
Esse aspecto não é mencionado													
ORIENTAÇÃO e/ou SUPERVISÃO (Responsabilidade por)	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A responsabilidade pela orientação e/ou supervisão é da :													
Faculdade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	
Escola que recebe o estagiário													
Faculdade e da Escola													
Esse aspecto não é mencionado											x	x	
ATENDEMENTO INDIVIDUALIZADO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE requerem atendimento individualizado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
As atividades de PE <u>NÃO</u> requerem atendimento individualizado													
Esse aspecto não é mencionado													
RENOVAÇÃO do ENSINO ou MELHORIA QUALITATIVA	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE pretendem contribuir para a melhoria qualitativa do ensino de 1º e/ou 2º grau				x	x	x	x	x		x		x	
Esse aspecto não é mencionado	x	x							x		x		x

QUADRO Nº 2

Resultados Gerais da Análise dos Trabalhos

2a. Parte - Diferenças Consideradas

LOCAL DE REALIZAÇÃO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE são realizadas													
Apenas na Faculdade					x								x
Apenas na Escola receptora													
Na Faculdade e na Escola receptora	x	x	x	x		x	x	x	x	x			x
Esse aspecto não é mencionado											x		
FORMA DE REALIZAÇÃO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
As atividades de PE são realizadas													
Apenas na forma de ES									x				
De outras formas que não as de ES													
Na forma de ES e sob outras formas distintas dessa	x	x	x	x	x	x	x			x		x	x
Na forma de ES sem contudo ser possível saber se há outra forma além dessa											x		
Esse aspecto não é mencionado													
SITUAÇÃO REAL	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
Os ESPE são realizados com a presença de alunos do 1º ou 2º grau na forma de :													
Aulas regulares na Escola	x	x	x				x		x	x			x
Aulas extraordinárias na Escola				x		x	x						
Aulas especiais na Faculdade					x							x	
Os ESPE são realizados sem a presença de alunos do 1º ou 2º grau									x				
ESCOLA de APLICAÇÃO X ESCOLA da COMUNIDADE	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
Os ESPE são realizados :													
Apenas em Escolas da Comunidade	x		x	x		x	x	x	x	x			
Apenas em Escola de Aplicação		x											
Em Escola da Comunidade e/ou Escola de Aplicação											x		x
Os ESPE NÃO são realizados em Escola					x							x	
Esse aspecto não é mencionado													
ETAPAS de REALIZAÇÃO	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₇	C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅	C ₆
A realização dos ESPE seguem total ou parcialmente as etapas de OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e RELEVÂNCIA			x	x			x	x	x	x	x		x
A realização dos ESPE NÃO seguem as etapas de OBSERVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO e RELEVÂNCIA	x	x			x	x		x				x	

A análise dos dados obtidos, apresentados no QUADRO Nº 2, permitiu que se evidenciassem as seguintes tendências gerais:

1. A Prática de Ensino é uma *fase terminal* na formação dos professores, na qual os licenciandos deverão encontrar condições para que os *conhecimentos* por eles adquiridos nas fases anteriores do curso possam ser *aplicados* em situações de docência.

2. A Prática de Ensino deve contribuir para a *melhoria qualitativa do ensino nas escolas de 1º e/ou 2º graus*.

3. As atividades de Prática de Ensino **requerem** *orientação e/ou supervisão* dos licenciandos, pressupondo para tanto um *atendimento individualizado* do aluno por parte dos professores da Faculdade.

4. Os Estágios Supervisionados de Prática de Ensino em Escolas representam uma dentre outras formas de realização da PE. Tais Estágios não são vistos como uma forma adequada de promover o *treinamento didático* prático dos licenciandos, treinamento esse que é entendido como uma das principais finalidades da Prática de Ensino.

5. Dentre outras formas existentes, as mais freqüentemente utilizadas na realização dos Estágios Supervisionados de Prática de Ensino são: *a observação, a participação e a regência*.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da década de 30 as transformações econômicas e políticas ocorridas no Brasil, favoreceram a criação dos Cursos Superiores de Licenciatura.

A organização do Ensino Secundário e o preparo dos professores para esse ramo de ensino, nos primeiros anos da década de 40, evidenciam com bastante nitidez a nova política educacional.

À medida que se observava um maior desenvolvimento da economia, cresciam as possibilidades de ascensão social através do exercício de profissões liberais. O resultado logo se fez sentir. A demanda pela escola secundária cresceu, criando um problema entre a quantidade que se expandia e a qualidade que se "perdia".

A qualidade e a quantidade foram encaradas como duas questões distintas, de sorte que cada qual mereceu uma solução independente. Procurou-se, em pequena escala, sem os entraves da quantidade excessiva, dar solução à qualidade. Posteriormente, estando ela assegurada, deveria estender-se ao todo.

O movimento pela preservação da qualidade se fez, em parte, através da formação prática dos professores levada a efeito nos Colégios de Aplicação.

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos debates se alongaram por toda a década de 50, refletiu o jogo de forças movido pelos interesses dos grupos sociais que pretendiam "democratizar" o Ensino Superior. As tendências aí definidas tiveram nítida influência na reorganização dos Cursos Superiores de Licenciatura. Nestes, a formação prática dos professores, dada sua estreita relação com os

Colégios de Aplicação, escolas com características nitidamente "elitistas", acabou por merecer um destaque especial, fato que se reveste de extrema importância na interpretação do significado da Prática de Ensino nesses cursos.

Contudo, as principais modificações na formação prática ocorreram nos primórdios da década de 60, e também estiveram relacionadas com razões de natureza econômica, social e política.

Nessa época os setores médios da população forçavam a "democratização" do Ensino Superior, uma vez que, em decorrência da modernização da economia a escola se apresentava como a principal via de ascensão social.

A realização da Prática de Ensino em Escolas da Comunidade, na forma de Estágios Supervisionados, implicava na desativação dos Colégios de Aplicação quanto ao atendimento exclusivo dessa Prática, desobrigando as Faculdades de Filosofia de criarem esse tipo de escola. Tal medida, aparentemente democrática, encaminhava a solução ao problema da ampliação de vagas no Ensino Superior, na medida em que facilitava as condições de investimento nesse ramo de ensino. E, enquanto resolvia o problema da quantidade criava novos entraves à qualidade do ensino, dado que os dois aspectos, mais uma vez, se resolviam por exclusão. Desta feita, propunha-se solução aos excessos da quantidade, acreditando que a qualidade se multiplicaria por todas as escolas sem sofrer alterações.

O exame dos documentos que constituíram o universo desta pesquisa, permitiu que se destacassem alguns aspectos da evolução da Prática de Ensino, através dos quais se fez possível o esclarecimento progressivo do espaço por ela ocupado no currículo dos Cursos Superiores de Licenciatura, e de sua função na formação dos professores brasileiros em nível supe

rior.

Em suma, ao descrever os antecedentes históricos da Prática de Ensino, e ao acompanhar sua evolução ao longo desses quase quarenta anos, ficou evidenciado que até então a Prática Docente na formação do professor em nível superior, teve duas fases nitidamente distintas. A primeira teve início em 1946, por força do Decreto Lei nº 1190/46, que obrigou as Faculdades de Filosofia do país a criarem seus Colégios de Aplicação a fim de atender à formação didática teórica e prática dos licenciandos; e terminou, no momento em que o Parecer 292/62 de sobrigou as Faculdades de Filosofia desse compromisso. Esse mesmo Parecer pretendeu transformar as escolas comuns da rede em campo para os Estágios dos licenciandos, dando início à segunda fase da Prática de Ensino, que persiste até hoje.

Portanto, a primeira fase da Prática de Ensino foi marcada explicitamente pela *tendência à conservação*. A bandeira dos educadores foi a *defesa da qualidade do ensino*, fazendo dos Colégios de Aplicação, vinculados que eram às Faculdades de Filosofia, seu campo de ação. As experiências educacionais desenvolvidas em muitos desses colégios criaram um elevado padrão de ensino que se transformou na aspiração de todos aqueles que de uma forma ou de outra se vincularam à escola secundária.

Gradativamente se acentuava a distância entre o ensino que se fazia nos Colégios de Aplicação, reservado a grupos minoritários e aquele que se fazia nas escolas secundárias em geral, abertas à grande maioria dos alunos. A situação assumia ainda maior gravidade face aos debates político-ideológicos dos anos 50, nos quais a perspectiva de *democratização do ensino* tornava insustentável a evidência dessa contradição entre umas e outras escolas, sobretudo quando se tratava de escolas públicas.

Nessa ocasião, os rumos tomados pelo desenvolvimento econômico forçavam uma rápida ampliação do ensino de nível médio e conseqüentemente também do quadro de professores para esse tipo de ensino. As mudanças que se propunham, através da Lei, defendiam a *expansão quantitativa*. Esta vinha ao encontro da *política de democratização*, segundo a qual todos os indivíduos deveriam usufruir das mesmas oportunidades educacionais.

As modificações pelas quais passou a formação prática dos professores em 1962, resultou em grande parte da crítica elaborada contra os Colégios de Aplicação, que eram vistos como escolas de "elite". A legislação, através do Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 292/62, ao pronunciar-se sobre as mudanças nos currículos dos Cursos Superiores de Licenciatura, desobrigava as Faculdades de Filosofia de criarem seus próprios Colégios de Aplicação, concebendo-os como escolas inviáveis dentro do projeto educacional brasileiro. Além de tais escolas terem provado o fato de serem inacessíveis à maior parte da população que frequentava o ensino médio, segundo o Parecer elas não vinham sendo criadas na maioria das Faculdades de Filosofia, por tratar-se de uma escola de "montagem evidentemente custosa e difícil". Nessa perspectiva, ao desobrigar as Faculdades de Filosofia de tal encargo, facilitava-se sobretudo as condições para criação de mais escolas de formação de professores em nível superior, além do que sem a mediação dos Colégios de Aplicação, a relação direta que se estabeleceria entre as escolas de Ensino Médio e as Faculdades de Filosofia, criaria condições de assistência pedagógica das Faculdades às Escolas, contribuindo pois para melhorar o ensino nelas ministrado.

Sem dúvida alguma, a decisão que se tomava nesse momento, ao isentar as Faculdades de Filosofia da obrigação de instalar seus próprios Colégios de Aplicação, trazia vantagens

quanto ao aspecto econômico. Tal medida representava maiores facilidades para criação de novas Faculdades de Filosofia, tanto privadas como oficiais, solucionando, em parte, o problema da demanda por mais professores no Ensino Médio e mais vagas no Ensino Superior.

Além disso, a desativação dos Colégios de Aplicação eliminava um indicador indiscutível das disparidades entre o ensino que se fazia nas Escolas Secundárias em geral e aquelas vinculadas às Faculdades de Filosofia. Eliminava, também, o confronto que já surgia entre a qualidade e a quantidade dentro das próprias Faculdades de Filosofia, na medida em que o aumento progressivo do número de licenciandos tornava cada vez mais difícil seu atendimento exclusivo pelos Colégios de Aplicação. É assim que a ampliação da quantidade afetava também a qualidade das atividades de estágios de Prática Docente dos licenciandos.

Esse confronto entre a qualidade e a quantidade acabaria por transformar-se, inevitavelmente, num indicador da inviabilidade de promover mudanças quantitativas sem ocasionar mudanças qualitativas. Ou seja, acabaria por evidenciar a impossibilidade de manter os padrões de qualidade do ensino para uma clientela que se ampliava progressivamente.

A par das considerações feitas, convém ressaltar que os Colégios de Aplicação não se constituíram, como se pode observar, numa alternativa para a superação do impasse entre qualidade e quantidade que se manifestava tanto no Ensino Secundário como no Ensino Superior. A qualidade do ensino era mantida sem ser possível equacionar a questão da quantidade. Portanto, os entraves para que as demais escolas oficiais viessem a oferecer um ensino semelhante àquele que se fazia nos Colégios de Aplicação, não eram, basicamente, de natureza pedagógica.

Uma evidência disso está no descaso com que sempre se tratou a questão orçamentária, visivelmente deixada à margem do processo. As discussões sobre incremento, destinação e aplicação de verbas teriam sido imprescindíveis ao implemento das inovações na totalidade das escolas da rede pública.

Além do mais, o tipo de ensino que se fazia nos Colégios de Aplicação não seria possível de se reproduzir nas escolas secundárias, na medida em que esse ensino tinha muito a ver com as características próprias daquelas escolas, circunstanciadas que eram à sua vinculação com as Faculdades de Filosofia. Interligados pelos objetivos educacionais aos quais se propunham os Colégios de Aplicação, sua organização, seu funcionamento, seu pessoal administrativo, seu corpo docente e discente, formavam todo um contexto do qual emergia a qualidade do ensino aí produzido. Tanto quanto a qualidade do treinamento prático do futuro professor que aí se desenvolvia. Tal contexto, não podendo ser reproduzido nas demais escolas da rede, faziam do distanciamento entre umas e outras escolas um fato insuperável.

Convém notar porém, que, os Colégios de Aplicação, embora sem condições de suprir essa deficiência do ensino, mantiveram, contudo, explícitas as contradições entre uma escola vinculada à Universidade e outra não vinculada à ela.

A nova alternativa para a realização da Prática de Ensino em Escolas da Comunidade, cujo surgimento se baseou na crítica à "elitização do ensino" produzida, em parte, nos Colégios de Aplicação, também não resultou em melhoria na qualidade do ensino nas escolas comuns da rede e, provavelmente, reduziu a eficiência já alcançada quanto ao preparo prático dos licenciandos. Tendo-se eliminado o indicador da distância entre escolas "melhores" e "piores", prova evidente da inviabilidade do projeto de melhoria qualitativa do ensino, o impasse, insupe

rável que era, apenas se revestiu de novas formas.

Lembre-se que nessa ocasião, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, ao equiparar os cursos de nível médio no sentido de acesso indistinto de seus alunos ao ensino superior e, ao conferir equivalência de direitos aos setores privado e oficial, para ministrar o ensino no país, em todos os níveis, colocara as Faculdades de Filosofia numa posição muito diferente daquela que até então vinham ocupando no ensino superior, as tradicionais Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Os rumos que se definiam pela política educacional expressa na LDB/61, despertavam pelas Faculdades de Filosofia interesses os mais variados. Para os proprietários de escola, interessados em explorar a educação como negócio, as Faculdades de Filosofia representavam a possibilidade de obter lucros com baixo investimento. Para os alunos cujas condições sócio-econômicas eram incompatíveis com as exigências que se faziam nos cursos superiores de maior prestígio, as Faculdades de Filosofia representavam a chance de conquista de um título em nível superior. Para os setores sociais e educacionais que pretendiam assegurar certo "nível de qualidade" no Ensino Superior, as Faculdades de Filosofia criadas como instituições privadas não apenas solucionavam o problema quantitativo aumentando o número de vagas no Ensino Superior, como também, contribuíam para preservar a qualidade nas Faculdades de Filosofia mantidas pelo poder público. Essas haviam sido criadas e organizadas tendo em vista a formação de "elites". A sua estrutura tornava, portanto, a qualidade e a quantidade elementos mutuamente excludentes.

Note-se que as modificações na formação pedagógica dos currículos dos Cursos Superiores de Licenciatura minis

trados pelas Faculdades de Filosofia, tal qual expressas pelo Conselho Federal de Educação, na forma do Parecer 292/62, embora não alterassem basicamente o projeto de ensino anterior, vinham ao encontro dos interesses acima mencionados, reforçando no nível específico da formação do professor, as diretrizes da política educacional consignada na legislação mais ampla.

A questão dos Estágios Supervisionados em Escolas da Comunidade, como parte das modificações curriculares que se faziam, exemplifica a afirmação feita. Os Estágios Supervisionados, tal qual propostos pela legislação, conservavam as principais características da Prática Docente nos Colégios de Aplicação, desde sua posição no currículo até suas finalidades pedagógicas. Isto é, o projeto de ensino, com a inclusão obrigatória da Prática de Ensino no currículo, não sofria qualquer alteração mais significativa. A grande modificação que se fazia dizia respeito ao local de realização dessa Prática: em Escolas da Comunidade. Apesar dessa condição ter sido insistentemente enfatizada, a legislação não assegurava, e nem veio a fazê-lo posteriormente, que as Escolas da Comunidade deveriam receber esses estagiários, e nem mesmo, que esses estágios se fizessem obrigatoriamente nessas escolas. Haja visto, a ambiguidade presente na Resolução nº 9/69, que ao confirmar a obrigatoriedade da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, observava que esse se desenvolvesse "em situação real, de preferência em Escola da Comunidade". ((grifo nosso))

Por outro lado, as Escolas da Comunidade, não apresentavam nenhum vínculo institucional com as Faculdades de Filosofia, diferentemente do que ocorria com os Colégios de Aplicação. Estes, vinculados à estrutura universitária acompanhavam de perto a *produção teórica*, o que lhes garantia uma constante atualização. Já as Escolas da Comunidade tinham seu rendimento li

mitado por estarem institucionalmente desvinculadas da *produção de conhecimentos*. Os professores da rede escolar, depois de formados, não dispoⁿdo mais das condições básicas para participar da produção desses conhecimentos, acabavam, via-se-regra, transformando-se em repetidores de informações.

Essa constatação faz pressentir que as razões de natureza pedagógica, alegadas explicitamente na legislação, com vistas a uma melhoria na qualidade do ensino, não seriam, como poderia parecer, o motivo mais importante a justificar as alterações que a legislação propunha. Contudo, nesse encaminhamento que se fazia, os problemas de ordem econômica, a necessidade de expansão quantitativa e a "democratização" do ensino, tão veemente reclamada nos debates político-ideológicos que precederam a promulgação da LDB/61, vinham encontrando formas viáveis de solução.

A cessação da obrigatoriedade das Faculdades de Filosofia criarem seus Colégios de Aplicação, atenuava, no âmbito das escolas públicas secundárias, o contraste entre essas escolas "melhores" e as demais escolas existentes, via de regra "piores". Isso não significava, contudo, a promoção da melhoria no ensino das escolas secundárias em geral, uma vez que não se alterava seu projeto educacional, nem se discutia como suprir as deficiências materiais e humanas que vinham nela se acumulando.

Desta forma, o conflito presente na escola secundária, aparentemente solucionado, se deslocava para o ensino superior. Neste, o processo de expansão quantitativa, transcorreu sem que se alterasse o antigo referencial através do qual a universidade deveria formar "elites". O resultado logo se fez sentir, explicitando as contradições entre a qualidade e a quantidade, a exemplo do que já ocorrerá anteriormente no ensino se

cundário.

A legislação enfatizava os aspectos qualitativos e restringia os problemas aos limites do pedagógico. Para ela as deficiências do ensino poderiam e deveriam ser sanadas no âmbito da própria escola.

Face a essa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino através de soluções pedagógicas, os Estágios Supervisionados de Prática de Ensino, propostos como mediadores entre o ensino desenvolvido pelas Faculdades de Filosofia e o ensino desenvolvido pelas Escolas da Comunidade, deveriam resolver o impasse a que se havia chegado entre a qualidade e a quantidade.

Entretanto, a natureza da mediação entre Faculdades de Filosofia e Escolas da Comunidade através dos Estágios Supervisionados de Prática de Ensino, não caracteriza uma estreita vinculação entre as mesmas, de sorte que a alternativa de Prática de Ensino na forma de Estágios Supervisionados resolve, apenas aparentemente, o referido impasse.

A mesma crítica que se fez ao movimento que abarcou a Prática de Ensino em sua primeira fase e, posteriormente na legislação em sua manifestação sobre a Prática de Ensino, se aplica agora aos trabalhos analisados. A análise feita permitiu mostrar que existe, por parte dos trabalhos analisados, uma tendência em privilegiar os aspectos qualitativos referentes à Prática de Ensino, buscando solucionar os problemas da qualidade do ensino pela via pedagógica. Com isso eles endossam aquelas posições que dão ênfase ao elemento qualitativo do processo e deixando de lado a questão quantitativa eles reforçando a contradição qualidade-quantidade, sem contudo explicitá-la. Essa tendência representa uma adesão aos propósitos explicitamente declarados pela legislação quando por ocasião das

modificações nos currículos dos Cursos Superiores de Licenciatura, em 1962. Representa também uma adesão à proposta de Prática Docente que se fez para os Colégios de Aplicação. Isso, na medida em que ambos faziam crer que a melhoria dos procedimentos de ensino desenvolvidos na escola, poderiam resultar na melhoria da qualidade do ensino.

Conforme se pôde observar ao longo deste estudo, a Prática de Ensino tem estado constantemente às voltas com uma série de questões que se referem substancialmente ao impasse qualidade x quantidade. Na maior parte das vezes em que as atividades de Prática de Ensino lograram resultados qualitativos considerados satisfatórios, a qualidade de alunos foi mantida em limites mínimos.

Sendo o impasse inerente à estrutura social, econômica e política, da qual a escola é parte substancial, ele estará presente em todos elementos constitutivos dessa estrutura, dentre os quais a Prática de Ensino, como se pode observar ao longo deste estudo, constitui-se um exemplo significativo.

Assim, tal situação não é privilégio da Prática de Ensino. Se estudos semelhantes a este focalizassem outros segmentos do currículo de formação dos professores, provavelmente chegar-se-ia às mesmas constatações. Isso porque, conforme se fez ver, as razões da existência do impasse qualidade x quantidade transcendem o contexto educacional, refletindo-se ao nível das atividades do ensino, quaisquer que elas sejam. Nenhuma delas, de modo isolado — e aqui tanto entre si como em relação ao contexto sócio-econômico-político mais amplo — encerra em si mesma, possibilidades de solução para os problemas que enfrenta.

8. BIBLIOGRAFIA

8.1. Bibliografia Geral

- ABREU, Jayme (1955), *A Educação Secundária no Brasil*, MEC, INEP, publicação nº 9, Rio de Janeiro.
- ANDREWS, L.O. (1971), *Formación práctica del docente*, tradução de Roberto J. Walton. Ediciones Troquel, Buenos Aires.
- AZEVEDO, Fernando de (1976), "A transmissão da Cultura", Parte Terceira da 5a. edição da obra. *A cultura Brasileira*. Edições Melhoramentos, São Paulo, INL, Brasília.
- BARROS, Zilma G. de (1975), *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação*, Tese de Mestrado, Salvador-BA.
- BEGGS, Walter (1968), *La formación del Maestro*, Ediciones Troquel, Buenos Aires.
- BUFFA, Ester (1979), *Ideologias em Conflito; Escola Pública e Escola Privada*, Cortez e Moraes, São Paulo.
- CASTRO, Amélia Domingues de (1974), "A licenciatura no Brasil", *Separata da Revista de História* nº 100, São Paulo Brasil.
- CASTRO, Amélia Domingues de (1974), "O Professor e a Didática", *Revista Educação*, MEC, Brasília, Ano 3, nº 12, abril/junho.
- CHAGAS, Valnir (1976), *Formação do Magistério: novo sistema*, Atlas, São Paulo.
- CONCLUSÕES DO I ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA (1973), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 59(129), jan/mar, Rio de Janeiro.
- CUNHA, Luiz Antonio (1975), "A expansão do Ensino Superior: Causas e Conseqüências", in: *Debate e Crítica*, nº 5.
- FERNANDES, Florestan (1966), *Educação e Sociedade no Brasil*, Dominus Editora e Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FLOWERS, John G. (1932), *Content of Student - Teaching Courses Designed for the Training of Secondary Teachers Colleges*, Bureau of Publications, New York City.
- FREITAG, Bárbara (1978), *Escola, Estado e Sociedade*, Edart-Livraria Editora Ltda, São Paulo.

- GARCIA, Walter E. (1980), "Legislação e Inovação Educacional a partir de 1930". In: GARCIA, W.E. org. *Inovação Educacional no Brasil, Problemas e Perspectivas*, Cortez Editora, São Paulo.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Anuário Estatístico do Brasil*, 1936, 1939, 1947, 1952, 1955, 1959, 1961, 1962, 1964, 1966, 1967.
- MANIFESTO DOS "PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA" (1960), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 34, Rio de Janeiro.
- NAGLE, Jorge (1976), *Educação e Sociedade na Primeira República*, EPU, São Paulo; Fundação Nacional de Material Escolar, Rio de Janeiro.
- PENTEADO JR., Onofre de Arruda (1958), *Revista de Pedagogia*, ano IV, Vol. IV, nº 7, janeiro/junho, São Paulo.
- PEREIRA, Josephina Chaia (1970-1971), "Estudo evolutivo do Objetivo da Escola Secundária Brasileira". *Didática*, São Paulo, Depto. de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (7-8): 29-62.
- PINTO, Myrtes da Fonseca (sem data), *A Prática de Ensino na Formação do Professor Primário*, (Análise Comparativa de Duas Experiências), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente.
- RABIN, Bernard (1959), "Quienes son Maestros Supervisores?" In: *El Maestro Supervisor, aspectos de la practica pedagógica*, Association for Student Teaching, Tradução de Luiz Echavarri, Ediciones Troquel, 3a. Ed. Buenos Aires, 1972, p. 5.
- REFORMA DO ENSINO COMERCIAL, EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS (1931), *Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública*, Ano I, nºs 1 e 2, Rio de Janeiro.
- REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO, EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS (1931), *Boletim do Ministério da Educação e Saúde Pública*, Ano I, nºs 1 e 2, Rio de Janeiro
- REIS FILHO, Casemiro dos (1981), *A Educação e a Ilusão Liberal*, Cortez, Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea: Série Memória da Educação), São Paulo.
- SAVIANI, Demerval (1980), *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*, Cortez Editora, Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), São Paulo.
- SAVIANI, Demerval (1981), "Escola e Democracia", *Revista da Associação Nacional de Educação*, Ano 1, nº 1, São Paulo.

- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1980), *História da Educação no Brasil, (1930 a 1973)*, Vozes, Petrópolis.
- WARDE, Myrian J. e RIBEIRO, Maria Luiza (1980), "O Contexto Histórico da Inovação Educacional no Brasil", in: GARCIA W.E., *Inovação Educacional no Brasil, Problemas e Perspectivas*, Cortez Editora, Autores Associados, São Paulo.
- WEREBE, M. José Garcia (1968), *Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*, Difel, 3a. ed., São Paulo.
- XAVIER, Antonio C. da R. e outros (1978), *O Ensino Superior no Brasil (Principais Problemas)*, Grupo Especial, MEC, CNRH, IPLAN, IPEA, Projeto PNUD, Brasília.

8.2. Bibliografia Específica: Trabalhos analisados

- BECKER, Lauro da Silva (1977), *As Interferências do Micro Ensino Associado à Técnica de Flanders no Comportamento Interativo do Professor-Aluno*, Dissertação de Mestrado, UFPr, Curitiba.
- CAMPOS, Lilian Mary Hugins de Sã (1976), *Treinamento Pré-Profissional de Habilidades de Ensino com Emprego de Simulação e Variação de Tipo de "Feed-back"*. Um estudo experimental, Dissertação de Mestrado, PUCRJ, Rio de Janeiro.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa (1979), *Prática de Ensino - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, Trabalho apresentado no I Encontro Nacional e V Encontro Regional de Professores de Prática de Ensino, USP, Santa Maria.
- CASTRO, Magali de (1978), *Estágios em Educação - Subsídios para o Estabelecimento de uma Política de Estágios para a FAE/UFMG*, Pesquisa, UFMG, Belo Horizonte.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFSC (1979), *Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados de 1ª e 2ª Graus do Centro de Educação da UFSC*, Trabalho apresentado no I Encontro Nacional e V Encontro Regional de Professores de Prática de Ensino, UFSC, Santa Maria.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFSM (1979), *A Prática de Ensino no Centro de Educação*, Trabalho apresentado no I Encontro Nacional e V Encontro Regional de Professores de Prática de Ensino, UFSM, Santa Maria.
- CORREA, Else Carvalho (1979), *Apresentação das atividades desempenhadas na disciplina de Prática de Ensino do 2º Grau I e II - Curso de Pedagogia*, UFRJ, Trabalho apresentado no I Encontro Nacional e V Encontro Regional de Professores de Prática de Ensino, UFRJ, Santa Maria.

- DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO (1979), *Relatório do Projeto de Prática de Ensino*, Trabalho apresentado no I Encontro Nacional e V Encontro Regional de Professores de Prática de Ensino, UCRS, Santa Maria.
- FERREIRA, Dirce de Almeida (1980), *A Prática de Ensino na Formação do Professor de Matemática pela Universidade do Amazonas diante da Realiada Manauara*, Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas.
- FERREIRA, Hilda Regina (1979), *Prática de Ensino: A importância do Exercício da Atividade Docente na Formação do Professor de Ciências*, Dissertação de Mestrado, ESPSP, São Paulo.
- MENDONÇA, Euclides Pereira (Coord) (1978), *A Formação de Recursos Humanos para Área da Educação*, Documento, MEC/DAU/CEAE, Brasília.
- OLIVE, Lêa Salomão (1975), *Uma Experiência de Micro-Classe na Formação de Professores*, Dissertação de Mestrado, UFF, Niterói.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (1978), *Educação da Espontaneidade. Uma Perspectiva na Formação de Professores*, Dissertação de Mestrado, PUCSP, Rio de Janeiro.
- OTT, Margot Bertoluci e MORAES, Vera Regina P. (1978), *Investigação sobre a Metodologia e a Prática de Ensino desenvolvidas para a Formação de Docentes do Ensino de 1º e 2º Graus*, Pesquisa, UFRS/MEC/INEP, Brasília.
- PEREIRA, Ruth da Cunha (1977), *A Supervisão Clínica na Prática de Ensino*, Dissertação de Mestrado, PUCRJ, Rio de Janeiro.
- VASCONCELLOS, Hedy Silva R. de (1979), *Curso de Pedagogia - Estágio de Prática de Ensino*, Trabalho apresentado no I Encontro Nacional e V Encontro Regional de Professores de Prática de Ensino, PUCRJ, Santa Maria.

8.3. Legislação

8.3.1. Constituição

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 18 de setembro de 1946.

8.3.2. Leis

- LEI nº 452 de 5 de julho de 1937, "Organiza a Universidade do Brasil".
- LEI nº 186 de 17 de dezembro de 1947, Altera para três anos o prazo fixado no Artigo 11 do Decreto-Lei nº 9053/46, in: *Legislação Federal*.
- LEI nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, "Fixa as diretrizes e bases da educação nacional". In: *Reforma do Ensino (Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1976)*, São Paulo, Gráfica Auriverde Ltda., pp. 5 a 12.
- LEI nº 5540, de 28 novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. In: *Ensino Superior*, org. Guido Ivan de Carvalho, 4a. ed., Rio de Janeiro, 1973.
- LEI nº 6494 de 7 de dezembro de 1977, Dispõe sobre o Estágio Supervisionado para Estudantes de 2ª e 3ª Graus.

8.3.3. Decretos-Leis

- DECRETO-LEI nº 1190 de 04/04/1939. "Estabelece o regime didático que rege a estrutura dos Cursos Superiores". In: *INEP*, nº 72, 1951, p. 112.
- DECRETO-LEI nº 4048 de 20 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem do Industriário (SENAI).
- DECRETO-LEI nº 4073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- DECRETO-LEI nº 4244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.
- DECRETO-LEI nº 6141 de 26 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- DECRETO-LEI nº 8529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.
- DECRETO-LEI nº 8530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.
- DECRETO-LEI nº 8621 de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).
- DECRETO-LEI nº 9053 de 12 de março de 1946. Cria um Ginásio de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do País".
- DECRETO-LEI nº 9092 de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das Faculdades de Filosofia e da outras providências.

DECRETO-LEI nº 9613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

8.3.4. Decretos

DECRETO nº 20158 de 30 de janeiro de 1931. Organiza o Ensino Comercial.

DECRETO nº 19850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação.

DECRETO nº 19851 de 11 de abril de 1931. Estatutos das Universidades Brasileiras.

DECRETO nº 19852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

DECRETO nº 19890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário.

DECRETO nº 21241 de 14 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

DECRETO nº 6283 de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. In: *Anuário da Universidade de São Paulo*, Publicação da Reitoria, 1934-1935, Edição Oficial São Paulo, 1936.

8.3.5. Portarias

PORTARIA MINISTERIAL nº 159 de 14 de junho de 1965. "Fixa, sob novos critérios, a duração dos cursos superiores" In: *Ensino Superior (Legislação e Jurisprudência)*, org. Guido Ivan de Carvalho, Rio de Janeiro, MEC/COLTED, 1969, pp. 401 a 403.

8.3.6. Indicações

INDICAÇÃO CFE nº 68/75. Apreciada e aprovada, por unanimidade, pela Comissão Especial de Currículos da Área de Ciências Humanas (CESP - 4), pela Comissão Central de Revisão de Currículos, (Parecer CFE nº 4873/75), e, finalmente, pelo Plenário em data de 04/12/75, "Formação Pedagógica das Licenciaturas" in: *Documenta 181*, dezembro de 1975, p. 212.

8.3.7. Pareceres

PARECER CFE nº 292/62, aprovado em 14 de novembro de 1962. "Matérias Pedagógicas das Licenciaturas". In: *Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior*, Brasília, MEC, CFE, 1974, p. 214 e ss.

PARECER CFE nº 672/69, Comissão Central de Revisão de Currículos, aprovado em 04/09/69. "Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura". In: *Documenta 105*, pp. 117-118.

8.3.8. Resoluções

RESOLUÇÃO CFE nº 2/69, anexa ao Parecer 252/69, aprovada em 12/05/69, Comissão Central de Revisão dos Currículos. "Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia". In: *Documenta 100*, abril-1969, p. 113.

RESOLUÇÃO CFE nº 9, anexa ao Parecer 672/69, Comissão Central de Currículos, aprovada em 10/10/69. "Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura". In: *Documenta 105*, pp. 118-119.