



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO

**“A QUESTÃO DA PRÁTICA NA
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL:
UMA ANÁLISE HISTÓRICA”**

Orientador(a): Prof. Dr. Dermeval Saviani

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de

Doutora em educação na área de concentração
Filosofia e História da Educação

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO
E ORIENTADA PELO PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI


Assinatura do Orientador

CAMPINAS

2013

iii


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-9



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO

**“A QUESTÃO DA PRÁTICA NA
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL:
UMA ANÁLISE HISTÓRICA”**

Orientador(a): Prof. Dr. Dermeval Saviani

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO
E ORIENTADA PELO PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI**

Assinatura do Orientador

CAMPINAS

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C837q

Coutinho, Luciana Cristina Salvatti , 1972-

A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil:
uma análise histórica / Luciana Cristina Salvatti Coutinho. –
Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Dermeval Saviani.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Formação de professores.
4. Prática pedagógica. 5. Educação – História. I. Saviani,
Dermeval, 1944- II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

13-070/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The practice question in the pedagogy professional formation at
Brasil: a historical trajectory

Palavras-chave em inglês:

Education

Pedagogy

Formation of the teachers

Pedagogy Practice

Education - History

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Dermeval Saviani (Orientador)

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Alessandra Arce

Maria Amélia do Rosario Santoro Franco

Sérgio Eduardo Montes Castanho

Data da defesa: 27-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: lucscoutinho@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A QUESTÃO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO BRASIL: UMA ANÁLISE
HISTÓRICA**

Autor: LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO

Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani

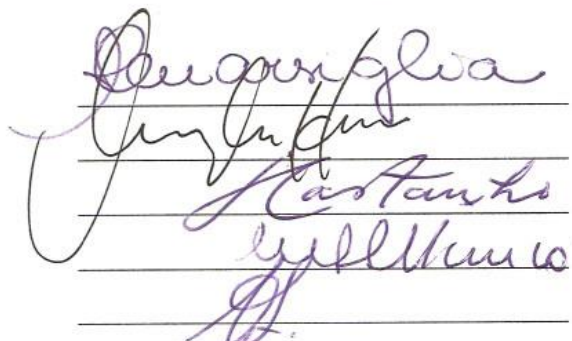
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27 / 02 / 2013

Assinatura _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA



Dedico essa pesquisa a todos aqueles cujo trabalho é
“produzir, direta e intencionalmente,
em cada indivíduo singular,
a humanidade que é produzida
histórica e coletivamente
pelo conjunto dos homens.”
(Saviani)

Agradecimentos

Não é tarefa fácil esboçar algumas palavras de agradecimento àqueles que, de alguma forma, colaboraram no e para o desenvolvimento desse trabalho. Foram muitas pessoas e tantos momentos de apoio e ajuda inestimáveis!

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, em especial: meus filhos Isabella e Guilherme, meu companheiro Sérgio, minha mãe Cleide, minha avó Concília e minha irmã Patricia. O apoio irrestrito, encorajamento e confiança que sempre depositaram em mim foram imprescindíveis para que eu continuasse no caminho que me levou até aqui.

Aos professores que me acompanharam e encorajaram nos “mistérios” da pesquisa em educação: Dermeval Saviani, Mara Regina Martins Jacomeli, José Claudinei Lombardi (Zezo), José Luís Sanfelice, Sérgio Eduardo Montes Castanho, Renê Trentin, Vicente Rodriguez e Ivany Pino.

Nutro especial gratidão pelo Mestre Dermeval Saviani, por me conduzir, incansavelmente, com dedicação, compromisso, confiança, perseverança, nas trilhas do conhecimento científico, ao mesmo tempo me orientando e permitindo meu desenvolvimento autônomo.

Meus agradecimentos aos professores que fizeram parte das bancas de qualificação e defesa pelas contribuições, independente da condição que assumiram nestas (titulares ou suplentes): Profas. Mara Regina Martins Jacomeli, Alessandra Arce, Helena Costa Lopes de Freitas, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Olinda Maria Noronha e Prof. Sérgio Eduardo Montes Castanho.

Aos colegas da graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp agradeço, imensamente, pela partilha de conhecimentos, angústias, alegrias, frustrações na busca pela construção de um Projeto de Educação/Sociedade emancipador pra a humanidade. Foram (e espero que continuem a ser) momentos inesquecíveis e enriquecedores!

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, especialmente aos da Secretaria da Pós-graduação pela dedicação com a qual sempre me orientaram.

À Diretora da Faculdade de Educação da USP no período de coleta de fontes para a pesquisa, Profa. Dra. Sônia Teresinha de Sousa Penin, pelo pronto atendimento à solicitação de acesso às informações sem as quais esse estudo não se concretizaria.

Pela orientação prestativa na localização dos setores e pessoas responsáveis pela documentação necessária à pesquisa agradeço, imensamente, ao Sr. Sidney Mauro Fontanetti, da Assessoria Acadêmica.

Aos funcionários do setor de Protocolos por disponibilizarem o acesso aos documentos que serviram de base para a pesquisa – os currículos do curso de Pedagogia da FEUSP – proporcionando as condições para que a coleta de fontes preciosas se concretizasse.

À Profa. Dra. Diana Vidal pela acolhida e partilha de conhecimentos sobre a Educação, sobretudo acerca do Movimento Renovador e a Faculdade de Educação da USP.

Aos colaboradores do Centro de Memória da FEUSP, em especial à Iomar Barbosa Zaia, pela recepção e acesso aos documentos.

Aos funcionários da Biblioteca da FEUSP pela pronta atenção e orientação na procura incessante às obras e fontes necessárias para o estudo.

Recebam, todos, meus sinceros sentimentos de gratidão.

“Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força”.

(Gramsci)

Resumo

Esta pesquisa objetiva compreender a trajetória histórica da questão da prática no curso de Pedagogia no Brasil desde a origem do curso até os dias atuais, delimitando como marco final de estudo o ano de 1980, buscando empreender uma reflexão crítica sobre seu movimento em confronto com os determinantes históricos. Com essa finalidade, procedeu-se ao levantamento, manipulação, análise e interpretação de fontes primárias e secundárias acerca da temática em foco, à luz da concepção materialista-dialética da história.

O exame das fontes foi feito levando em conta o desenvolvimento histórico expresso na periodização do objeto de estudo, de acordo com o seguinte roteiro:

1. Antecedentes históricos: da educação jesuíta implementada a partir de 1549 aos Institutos de Educação criados na década de 1930;
2. Da instituição do Curso de Pedagogia, em 1939, à LDB de 1961;
3. Da segunda regulamentação, em 1962, à reforma Universitária de 1968;
4. Da terceira regulamentação, em 1969, à I CBE, em 1980;

O procedimento de análise guiou-se pelo eixo da questão da prática. Assim, na leitura das fontes se esteve atento à presença da prática procurando-se detectar a frequência com que ela se manifestou e o lugar que ocupava não apenas no âmbito da política educacional e nas propostas de formação do pedagogo, mas também na organização, no desenho curricular e no modo de realização do ensino levado a cabo pelos professores do Curso de Pedagogia. Por isso, além das diretrizes e normas de política educativa foram consideradas também as fontes relativas aos planos de curso e aos programas de ensino desenvolvidos em uma das instituições que está na origem do modelo de curso de pedagogia adotado no país: a Universidade de São Paulo.

Sumariamente, a pesquisa demonstrou que a questão da prática na formação do pedagogo é histórica e pedagogicamente determinada expressando a problemática central da pedagogia: a relação entre teoria e prática.

Palavras-Chave: Educação, pedagogia, formação de professores, prática pedagógica, educação-história.

Abstract

This work aims to understand the historical trajectory of Pedagogy course in Brazil since its origin until 1980 through a critical reflexion about its development as a response to historical facts. This work included collection, handling, analysis and interpretation of primary and secondary sources of the subject, with focus on the historical materialistic-dialectic conception.

The analysis of the sources was done taken into account the historical development of the subject, according to the following timelines:

1. Historical background: Jesuit education implemented from 1549 in Educational Institutes created on 1930's.
2. From Pedagogy course start up in 1939 to LDB of 1961;
3. From second regulation in 1962 to University Reform of 1968;
4. From terceira regulamentação in 1969 to I CBE, in 1980.

The analysis was focused on the practical aspect of Pedagogy. Therefore, during the study of the sources and documents, particular attention was paid related to the presence of practice, looking for frequency and place it happened, not only through the view of educational policies and formation of the professionals, but also through its organization, curriculum design and in how the teachers of the Pedagogy course run the teaching. As a consequence, course plans and programs developed for the Universidade de São Paulo, were also taken into consideration, besides the educational policy standards and guidelines, since this university is one of the pioneers in the development of the pedagogy course model adopted in the country.

As a summary of the results, it was found that the practice in the pedagogy professional formation is historical and pedagogically determined, expressing the central problem in Pedagogy: the relation between theory and practice.

Key words: Education, pedagogy, pedagogy practice, formation of the teachers, education-history.

LISTA DE SIGLAS

Associação dos Docentes da USP.....	ADUSP
Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais de Educação.....	ANFOPE
Ato Institucional.....	AI
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	BDTD
Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário.....	CADES
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.....	CBPE
Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.....	CEFAM
Centro Regional de Pesquisas Educacionais.....	CRPE
Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação de Educadores.....	CONARCFE
Conferência Brasileira de Educação.....	CBE
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade.....	CEPE
Conselho Federal de Educação.....	CFE
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.....	CNPq
Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.....	CONTAP
Coordenação de Pessoal de Nível Superior.....	CAPES
Departamento de Administração e Supervisão Escolar.....	DASE
Departamento de Filosofia e História da Educação.....	DEFHE
Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério.....	DAM
Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais.....	DEPE
Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.....	ENDIPE
Escola Superior de Guerra.....	ESG
Estados Unidos da América.....	EUA
Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior.....	EAPES
Faculdade de Educação.....	FE
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.....	FFCL
Fundação Getúlio Vargas.....	FGV
Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento.....	GEED
Instituição de Ensino Superior.....	IES

Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação.....	IBBD
Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia.....	IBICT
Instituto de Educação.....	IE
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.....	INEP
Instituto Superior de Estudos Brasileiros.....	ISEB
Juscelino Kubitschek.....	JK
Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	LDB
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	LDBEN
Ministério da Educação e Cultura.....	MEC
Organização das Nações Unidas.....	ONU
Organização das nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.....	UNESCO
Organização Internacional do Trabalho.....	OIT
Partido Comunista do Brasil.....	PCB
Partido Social Democrata.....	PSD
Partido Trabalhista Brasileiro.....	PTB
Plano Nacional de Educação.....	PNE
Pontifícia Universidade Católica.....	PUC
Rio de Janeiro.....	RJ
Superintendência da Moeda e do Crédito.....	SUMOC
União Democrática Nacional.....	UDN
União Nacional dos Estudantes.....	UNE
United States Agency for International Development.....	USAID
Universidade de São Paulo.....	USP
Universidade do Brasil.....	UB
Universidade Estadual de Campinas.....	Unicamp
Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	UFRJ

Sumário

Dedicatória	vii
Agradecimentos	ix
Epígrafe	xi
Resumo	xiii
Abstract	xv
Lista de Siglas	xvii

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	----

CAPÍTULO I

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM E SUSTENTAM A PESQUISA.....	15
---	----

1. Um diálogo a partir da produção científica.....17
2. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.....43

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES HISTÓRICOS: DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA À FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA.....	53
--	----

1. 1549 a 1827 - A educação no Brasil Colônia: ausência de preocupação com a formação de professores?.....53
2. 1827 a 1930 - O processo de institucionalização da formação de professores: as Escolas Normais e os Professores Adjuntos.....62
3. 1932 a 1938 - Os Institutos de Educação: a organização científica do trabalho pedagógico.....83

CAPÍTULO III

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA À FORMAÇÃO PRÁTICA?.....113

1. A centralização e controle pedagógico-administrativo da educação como princípio do Estado Novo.....113
2. 1939 a 1961 - A continuação de uma história interrompida? A prática ainda como campo de aplicação da teoria.....122
3. 1962 a 1968 - O processo de mudança da função da prática: de campo de aplicação a campo de “familiarização”.....164
4. 1969 a 1980 - A prática como campo de demonstração da teoria.....193

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....231

BIBLIOGRAFIA.....239

FONTES PRIMÁRIAS.....249

ANEXOS.....253

Introdução

O primeiro encontro com este que se tornaria, mais tarde, o objeto de pesquisa da dissertação de mestrado que, posteriormente, em função da aprovação e da indicação da banca examinadora da qualificação, passou a se constituir na tese de doutoramento, ocorreu ainda na graduação em Pedagogia iniciada no ano de 1998 na Faculdade de Educação da Unicamp.

A licenciatura em Pedagogia teve início em um momento no qual o currículo do referido curso havia sido reformulado e o processo de implementação das mudanças efetuadas começou, justamente, com a turma da qual fazia parte. Duas modificações eram apontadas como marcantes, naquele momento: a extinção das habilitações e a inserção de disciplinas que faziam parte do que se denominava de “eixo prático do currículo”. Vários comentários, no interior da Faculdade de Educação da Unicamp, tanto por parte de professores quanto de alunos veteranos se faziam presentes, uns apoiando as mudanças efetivadas e outros criticando. Os que apoiavam afirmavam que a nova organização curricular propiciaria a superação da fragmentação na formação do pedagogo e, também, da dicotomia entre a teoria e a prática no processo de formação. As críticas recaíam, principalmente, sobre o “eixo prático do currículo” afirmando-se que a inserção de atividades práticas desde o início da formação não garantiria a superação do que se considerava um dos grandes problemas nos processos formativos dos educadores: a unidade entre teoria e prática.

Pouco era capaz, diante dos discursos e das posições manifestas, naquele momento, de compreender quais reformulações tinham sido efetuadas, de fato, e os impactos que teriam na formação profissional. No entanto, já naquele momento, entendendo que o trabalho específico dos educadores – o processo educativo – consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 7) considerou-se que, além dos conhecimentos teórico-práticos que compunham o currículo do curso, deveriam ser compreendidos os processos de mudanças pelos quais o curso de Pedagogia

da Unicamp foi submetido, de modo particular, articulando-os com as mudanças efetivadas na organização do curso de Pedagogia no Brasil. Para tanto, durante a disciplina de “Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação” ministrada pela Prof^a. Ivany Pino, um projeto de pesquisa foi elaborado objetivando, justamente, analisar o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp que culminou no Projeto Pedagógico de 1998 e sua materialização na organização curricular do referido curso. O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do CNPq e obteve financiamento por dois anos consecutivos. No primeiro ano foi desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Vicente Rodriguez e, no segundo ano, a do Prof. Dr. Dermeval Saviani. Os resultados desse estudo foram socializados no trabalho de conclusão de curso encontrando-se disponível na biblioteca da FE/Unicamp (Coutinho, 2002).

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica, constatou-se que o currículo do curso de Pedagogia da FE/Unicamp de 1998 era resultado de quatro reformulações delineadas ao longo de sua história. Estas, por sua vez, estavam articuladas com as mudanças ocorridas na política educacional, de modo geral, e de formação de educadores, especificamente, principalmente a partir da década de 1980 em função da mobilização dos educadores em torno das questões educacionais. Ambos os movimentos, articulados dialeticamente, expressavam as mudanças em curso na sociedade brasileira.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp foi criado em 1973 e suas atividades tiveram início no ano de 1974. Foi organizado sob a égide da Resolução n. 2 de 1969 a qual atribuía ao curso de Pedagogia a função de formar os especialistas em educação e os professores para o Curso Normal que, por sua vez, formavam os professores dos primeiros anos de escolarização. Para atender a esse objetivo formativo, tendo como princípios a racionalidade, a produtividade e a eficiência do ensino superior, expressos na Lei da Reforma Universitária n. 5540 de 1968, o curso deveria ser organizado em dois blocos: o primeiro em uma parte comum abarcando as chamadas disciplinas de fundamentos da educação devendo ser cursadas por todos os alunos; o segundo bloco era formado por matérias divididas e combinadas de acordo com as habilitações. Estas, segundo a Resolução, objetivavam formar, exclusivamente, o profissional direcionado ao papel que exerceria na estrutura educacional e poderiam ser: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das disciplinas e

atividades práticas dos Cursos Normais. As atividades práticas do curso deveriam ocorrer nas habilitações específicas, no campo de trabalho em forma de estágios supervisionados, ao final do curso.

A resolução n. 2/69, resultante do Parecer n. 252/69, expressava os princípios da teoria do capital humano que, no âmbito educacional, materializou-se na pedagogia tecnicista por meio da racionalização do trabalho pedagógico buscando excluir as interferências subjetivas no processo pedagógico e dotá-lo de uma padronização que seria garantida mediante mecanismos de controle e direcionamento das ações tanto administrativas quanto didático-pedagógicas. O objetivo dessa matriz teórico-metodológica seria, segundo Saviani (2007a, p.365-367), atender uma demanda de mão-de-obra necessária nas empresas internacionais que adentraram o cenário nacional a partir da adoção do modelo econômico associado-dependente.

A Faculdade de Educação e o curso de Pedagogia, bem como os demais institutos, faculdades e cursos que fazem parte da estrutura da Unicamp, foram criados e organizados sob a égide dessas diretrizes, delimitando o espaço institucional e pedagógico nos quais se davam o ensino e a pesquisa. Contrapondo-se a essas diretrizes e às tendências de organização e direcionamento do sistema educativo, de modo geral, e de formação de educadores, especificamente, os educadores da FE/Unicamp buscaram criar mecanismos de resistência coletiva e ativa que pudessem desvelar, por meio da análise crítica, os determinantes sociais, políticos, econômicos da educação. Evidência dessa atuação política foi o I Seminário de Educação Brasileira, intitulado “Função e Estrutura da Pedagogia na educação brasileira contemporânea” organizado em 1978, no lançamento do primeiro número da revista “Educação & Sociedade” versando sobre a temática “O Educador precisa ser educado”, que deu origem à criação do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade).

Logo após esse Seminário, em 1979, o primeiro processo de reformulação curricular foi instaurado mas não passou de uma tentativa não tendo ocasionado, de fato, nenhuma mudança significativa nas orientações até então seguidas. Considera-se que, pelo menos, dois possam ser os fatores principais que não permitiram, naquele momento, a promoção de reestruturações efetivas no curso de Pedagogia da referida instituição: o primeiro refere-se à própria legislação – a Resolução de n. 2/69 – que continuava a orientar a estrutura e

funcionamento dos cursos de Pedagogia no Brasil e a segunda diz respeito ao momento histórico marcado pela centralidade de ações voltadas à resistência e à crítica. As ideias propositivas, ainda embrionárias, não se configuraram em propostas sistematizadas e consensuais que pudessem subsidiar a reestruturação do curso de Pedagogia. No entanto, uma ideia defendida pelo Departamento de Metodologia de Ensino da FE/Unicamp surgiu no cenário institucional, nesse momento, em relação ao lugar e o papel do estágio no processo de formação do pedagogo. Defendia-se que o estudante deveria ser inserido, desde o início do curso, no campo de atuação profissional argumentando-se que este seria o caminho que permitiria a superação, no processo formativo, da dicotomia entre teoria e prática. Essa proposta apresentada foi objeto de inúmeras críticas não sendo aceita naquele momento.

Esse movimento de resistência e crítica extrapolou o ambiente institucional e ganhou projeção nacional com a mobilização dos educadores em torno da política educacional e de formação de educadores. O marco desse movimento é a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) ocorrida em 1980. Em decorrência dessa mobilização foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores cujos objetivos gerais, em princípio, eram a mobilização e a conscientização “da importância das políticas educacionais e da valorização dos profissionais da educação (Brzezinski, 1996, p. 95) e, como objetivo específico, a redefinição curricular do curso de Pedagogia. Para tanto, foram definidas, em linhas gerais, as seguintes diretrizes: formar o educador no professor¹, valorização da escola pública, priorização da escola básica e superação da dicotomia entre teoria e prática na formação do pedagogo.

A partir de 1983, o Comitê passa a se organizar como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) promovendo, em Belo Horizonte, o I Encontro Nacional do Movimento. Estabelece, nesse momento, como tarefa, iniciar um processo de avaliação das tendências de reformulações efetivadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). No mesmo período, entre os anos de 1983 e 1984, na FE/Unicamp tem início um processo de discussão que culminou na introdução de algumas modificações na Habilitação Magistério no curso de Pedagogia. Apesar de não ter havido

¹ Interessante notar que este era, também, um dos princípios da proposta do CFE para formação dos educadores, mais especificamente, do Conselheiro Valnir Chagas.

mudanças nas demais habilitações nem mesmo no núcleo comum do currículo, as reformulações efetivadas merecem destaque pelo fato de já apontarem, no início da década de 1980, a importância que seria dada, paulatinamente, à formação prática do pedagogo.

Em 1986, na Unicamp, iniciou-se um processo de avaliação dos cursos de graduação e a pressão para implantação de cursos noturnos. Segundo Freitas (1989), em princípio o Centro Acadêmico de Pedagogia tomou a iniciativa de levar a cabo a avaliação do curso de Pedagogia da FE/Unicamp a partir da identificação dos problemas enfrentados durante o curso. Esse levantamento deflagrou a instauração de uma Comissão para reformulação do curso, em 1988. Um documento intitulado “Elementos para a Reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp” (1989) de autoria do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas foi apresentado à comunidade acadêmica sem, contudo, lograr êxito na intenção de provocar mudanças na estrutura curricular do curso de Pedagogia e subsidiar a criação do curso noturno.

No documento acima referido, o autor efetua uma análise avaliativa do curso baseado em dados quantitativos e qualitativos e, ao mesmo tempo, apresenta um projeto pedagógico abarcando desde os princípios norteadores até a estrutura curricular. Esse projeto foi retomado pouco tempo depois diante do prazo final (1991) estipulado pela Comissão Central de Graduação para a implantação do curso noturno.

Em âmbito nacional as atenções voltaram-se, a partir de então, para os processos de elaboração da nova Constituição do Brasil promulgada em 1988 e reorganização do movimento dos educadores que, a partir de 1990, passa a se constituir em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), nomenclatura e forma de organização até hoje vigentes.

Em 1992 começa a funcionar o curso de Pedagogia no período noturno na Faculdade de Educação da Unicamp organizado em habilitações para o Magistério do Pré-escolar, das Séries Iniciais do Primeiro Grau, das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e para as classes de alfabetização, de acordo com o princípio da ANFOPE de ser a docência a base de formação do pedagogo. Além disso, outra mudança já prenunciada ao longo do curso, mas que, de fato, não havia se concretizado ainda, foi a introdução da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” nos três primeiros semestres do curso possibilitando, dessa forma, de acordo com o projeto pedagógico, o contato com a realidade educacional desde o

início do curso buscando, com isso, responder ao problema da questão da articulação entre teoria e prática no processo de formação do pedagogo.

A Comissão instaurada para a criação do curso noturno continuou com seus trabalhos só que, agora, voltando-se para o curso diurno que, a partir de 1993, passou a se estruturar com base em um currículo pautado em dois princípios fundamentais da ANFOPE: a docência como base de formação do profissional da educação e a necessidade de articular teoria e prática ao longo do processo de formação profissional. Nesse sentido a Habilitação Magistério das Séries Iniciais de escolarização passou a ser obrigatória podendo o aluno optar por mais uma dentre as habilitações oferecidas e a inserção de disciplinas que comporiam o “eixo prático do currículo” (Pesquisa e Prática Pedagógica I, II e III, Didática, Metodologia do I Grau e Estágios Supervisionados).

A partir da década de 1990, portanto, várias Universidades Públicas, dentre elas Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Campinas promoveram reestruturação nos seus respectivos cursos de Pedagogia, pautadas nos princípios definidos e defendidos pelo movimento dos educadores. Um Seminário tendo como objetivo a socialização dessas experiências foi promovido na FE/Unicamp em setembro de 1996, marcando o início dos trabalhos da Comissão Ampliada instaurada em julho do mesmo ano a fim de promover, mais uma vez, mudanças curriculares no curso de Pedagogia da instituição promotora do evento. Destacam-se, das experiências apresentadas, os seguintes aspectos fundamentais que orientaram os projetos de formação do pedagogo nessas instituições: docência como base de formação, extinção das habilitações e organização curricular a partir de eixos sendo um deles a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo de formação consubstanciada por meio de disciplinas específicas. Outros eixos curriculares considerados primordiais foram: sólida formação teórica, compromisso social, trabalho interdisciplinar, gestão democrática.

Do trabalho empreendido por essa Comissão após discussões e debates suscitados pela primeira versão da nova proposta curricular do curso anunciada à comunidade acadêmica, um novo projeto pedagógico materializado em uma nova estrutura curricular foi aprovado pela Congregação da FE/Unicamp em 1997 e seu processo de implementação teve início em 1998.

A principal mudança efetivada foi a extinção das habilitações no curso de Pedagogia e a formação do Pedagogo polivalente o que não gerou muito debate e posições contrárias. Somente o DASE (Departamento de Administração e Supervisão Escolar) defendeu que o pedagogo formado sem habilitação específica para atuar em áreas administrativas no sistema educacional poderia ficar em desvantagem, no mercado de trabalho, em relação àqueles que a tivessem e, por essa razão, a proposta deveria ser mais debatida e refletida antes de sua aprovação.

Uma das questões que gerou pronunciamentos durante o processo de reestruturação curricular foi, como se evidenciou, a do papel e do lugar da prática no processo de formação do pedagogo gerando posicionamentos divergentes entre os educadores como expressão do embate de concepções pedagógicas no interior da instituição. Além disso, a pesquisa demonstrou que essa problemática não se restringiu à Unicamp, sendo alvo de encaminhamentos teórico-práticos em várias outras instituições de ensino superior fazendo parte, inclusive, da agenda do movimento dos educadores. Esse dado indica o confronto entre projetos de educação divergentes no campo da Educação Nacional que expressam, por sua vez, diferentes concepções de homem, de sociedade, de ciência.

Segundo a primeira versão da proposta curricular, seria mantido o eixo prático do currículo composto por disciplinas que teriam o papel de introduzir os estudantes na realidade educacional desde o início do curso. Essa ideia parte do pressuposto de que o professor é um profissional que atua e se forma, continuamente, no contexto de sua prática que, por encontrar-se em constante mudança, requer o enfrentamento dessas mudanças por meio de um processo de ação e reflexão contínuo sobre sua própria prática (Gorestein et al, 2002).

No entanto, outra concepção é defendida no interior da Faculdade de Educação da Unicamp, naquele momento, fazendo a defesa da necessidade de instrumentalizar teoricamente os licenciandos para compreender e interpretar a educação e a organização do trabalho pedagógico de forma ampla e consistente possibilitando, desse modo, que as ações empreendidas pelos futuros educadores possam ser mais coerentes e consistentes porque organizadas consciente e intencionalmente de acordo com as finalidades educacionais a serem alcançadas. Nessa perspectiva, a formação do educador não poderia ser centrada na prática que ocorre no interior das escolas, mas esta deveria ser tomada como ponto de

partida e de chegada na organização do trabalho pedagógico, numa relação de dependência e determinação mútuas entre a teoria e a prática pedagógica, elementos distintos mas indissociáveis no processo educativo (Saviani, 2007). Esse posicionamento foi assumido, principalmente, pelos docentes do Departamento de Filosofia e História da Educação (DEFHE).

Desse embate de concepções pedagógicas resultou uma mudança no projeto original apresentado pela Comissão Ampliada: suprimiu-se o termo “Prática” das disciplinas antes denominadas “Pesquisa e Prática Pedagógica” e de três, originalmente, foram reduzidas a duas. Além disso, a ideia de constituir uma Comissão responsável pela formação prática materializada em disciplinas que comporiam o eixo prático do currículo foi rebatida e suprimida do projeto.

A partir de 1998 o currículo organizado enfatizava a formação pedagógica centrada nos primeiros anos de escolarização, apesar de afirmar que o pedagogo estaria habilitado, também, após o processo de formação, a lecionar na educação infantil e educação especial. Várias disciplinas que compunham a antiga habilitação em Administração e Supervisão Escolar foram incorporadas ao currículo entendendo-se que forneceriam uma visão geral e sistemática da organização da educação e, por fim, foram mantidas as disciplinas do antigo núcleo comum, ou seja, as de Fundamentos da Educação, a saber: História da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação.

Como se evidenciou pela exposição sintética da análise histórica do processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp desde a origem do curso até 1998, a questão da formação prática do pedagogo foi um dos temas que gerou debate e em função do qual as divergentes concepções pedagógicas emergiram nas justificativas de defesa e crítica sobre o papel e o lugar que deveria ocupar na organização curricular do referido curso, buscando superar o problema da relação entre teoria e prática no processo formativo dos educadores. Esse embate, local e nacionalmente posto, provocou (e vem provocando) mudanças práticas no processo de formação dos pedagogos impactando, por sua vez, a atuação desses profissionais nas instituições escolares.

A questão da formação prática na formação do pedagogo, portanto, é histórica e pedagogicamente determinada, resultando da problemática central da pedagogia: a relação entre teoria e prática.

Concomitantemente ao desenvolvimento desse projeto de iniciação científica e, sobretudo, ao longo de todo o curso, um embate pessoal era travado com o encaminhamento dado em algumas disciplinas do eixo curricular responsável pela formação prática do pedagogo. A orientação dada aos estudantes no momento da prática que consistia na inserção no campo de atuação profissional com a tarefa de desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos da educação básica por um determinado período de tempo, em uma determinada área do conhecimento, às vezes restrito a um tema específico, era de que fizessem alguma “coisa”, pois o momento mais significativo era posterior à ação, no qual se promoveria a reflexão da e sobre nossa prática. Neste, se deveria justificar, com apoio de estudos teóricos sobre os procedimentos empregados ou sobre o tema escolhido, a prática pedagógica desenvolvida e identificar, de acordo com a percepção de cada aluno, quais os elementos do trabalho tinham favorecido a prática. Em sala de aula, principalmente nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, questionava o fato de a prática educativa desenvolvida pelos estudantes, futuros educadores, partícipes, portanto, no processo de formação das novas gerações, ser reduzida a um processo de aprendizagem centrado no aspecto subjetivo da formação sem articulação com as consequências objetivas do trabalho que se realizava. Defendia-se, sem muita propriedade teórica, que o que se fazia como estudante de pedagogia, nas escolas básicas, constituía-se, mesmo sendo, ainda, aluno, como trabalho pedagógico que exigia, dada sua natureza - de formação do próprio ser humano - que fosse consciente, coerente e intencionalmente organizado. O trabalho pedagógico, de formação humana, seja na escola ou fora dela, acredita-se, não é uma linha de produção e o ser humano uma mercadoria que, caso seja identificado algum “defeito” de fabricação ao final do processo, possa ser descartado e o processo produtivo, reconfigurado. As consequências da educação são revestidas de um caráter de permanência e por isso, mais do que em qualquer outro trabalho, deve ser rigorosamente fundamentado, coerente e consistentemente organizado a fim de propiciar a todos os seres humanos, indiscriminadamente, a apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade. A consciência sobre o trabalho não pode

ser adquirida somente após a ação propriamente dita, visto que ela seria limitada porque circunscrita a situações específicas. Ao contrário, defende-se que ela deve acompanhar, ininterruptamente, todo o processo de trabalho educativo.

É perceptível, pela descrição do trabalho pedagógico desenvolvido por algumas disciplinas responsáveis pela formação prática na FE/Unicamp a aproximação com a teoria do professor reflexivo e a centralidade, portanto, no aspecto prático da formação do pedagogo. A justificativa para a adoção dessa concepção na organização dos cursos de formação de educadores é a de superar a dicotomia entre teoria e prática, propiciando uma formação que habilite o profissional a responder os problemas enfrentados no campo de trabalho melhorando, dessa forma, a qualidade da educação nacional. Considerava, contudo, diante das próprias experiências formativas e dos resultados alcançados no projeto de pesquisa desenvolvido na iniciação científica que o problema da relação entre teoria e prática não estava sendo equacionado satisfatoriamente com os procedimentos didático-pedagógicos adotados.

Diante desse quadro, sinteticamente exposto, vivenciado no processo de formação, perguntas começaram a surgir, tais como: Por que um dos problemas centrais apontados no processo de formação de educadores é a questão da articulação entre teoria e prática? É um problema que se restringe à atualidade ou faz parte de toda a história da formação de professores no Brasil? Como e por que a questão da prática passou a ser traduzida em formação prática implicando, a partir desse entendimento, na inserção de disciplinas consideradas como o espaço privilegiado de superação do dilema entre teoria e prática? A centralidade na formação prática, o lugar que passou a ocupar e as formas atuais de operacionalização se configuram no caminho adequado para superar esse dilema? Essa resposta ao problema da relação teoria e prática restringe-se ao curso de Pedagogia da FE/Unicamp? É uma resposta atual ou faz parte da história do curso? Qual o papel e o lugar da formação prática na história da formação do pedagogo? Quais seriam os caminhos possíveis, na realidade atual, de superação do problema? Em que medida e de que modo a formação prática colabora com a superação do dilema da relação entre teoria e prática no processo formativo dos educadores, de modo geral, e dos pedagogos, em particular?

Conforme demonstrado, a questão da formação prática no processo de formação do pedagogo evidenciou-se, ao longo da graduação em Pedagogia, como um problema que

vinha justificando, sistematicamente, reformulações curriculares no curso de Pedagogia não só da Unicamp, mas em todo o Brasil incluindo, cada vez mais, na grade curricular do curso de Pedagogia, disciplinas cuja tarefa é inserir os alunos nas atividades práticas desde o início da graduação. Pela própria experiência formativa, evidenciaram-se os limites dos encaminhamentos dados a essa questão pela instituição. A pesquisa de iniciação científica desenvolvida também apontou a relevância da questão e sua atualidade. O problema, portanto, persiste e a necessidade do desenvolvimento de uma pesquisa que busque caminhos para superá-lo se faz urgente.

Diante do quadro apresentado acima, pensou-se, portanto, que **compreender a questão da prática na formação do pedagogo no Brasil desde a origem do curso até os dias atuais** seria um estudo que deveria ser desenvolvido a fim de reunir dados que apontassem possíveis caminhos para solucionar essa limitação no processo de formação dos pedagogos nos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico por eles desenvolvido.

Identificado o problema – a formação prática do pedagogo – que justifica, portanto, um estudo rigoroso e sistemático com a finalidade de superá-lo, fez-se necessário debruçar-se, preliminarmente, sobre dois aspectos: o mapeamento da produção científica sobre a temática em foco com o intuito de identificar até onde se conseguiu compreender o problema e as respostas para seu equacionamento; e os caminhos teórico-metodológicos mais adequados para o desenvolvimento de uma pesquisa cuja finalidade é contribuir para a resolução do problema da prática na formação do pedagogo, especificamente, entendida como resultado da relação dialética entre teoria e prática. Estes se constituem, portanto, no conteúdo do primeiro capítulo da tese.

O segundo capítulo aborda o que se considerou como antecedentes históricos do curso de Pedagogia no Brasil.

Marx esclarece não ser possível explicar a gênese do capitalismo a partir da análise de sua estrutura, pois esta dará a falsa impressão de que o seu desenvolvimento é cíclico. Faz-se necessário, portanto, voltar ao modo de produção que o precedeu no qual surgiram as condições para a instauração de outro modo de produção.

Nas palavras do próprio autor:

(...) acumulação do capital pressupõe a mais valia, a mais valia a produção capitalista, e esta a existência de grandes quantidades de capital e de força de trabalho nas mãos dos produtores de mercadorias. Todo esse movimento tem assim a aparência de um círculo vicioso do qual só poderemos escapar admitindo uma acumulação primitiva, anterior à acumulação capitalista (“previous accumulation”, segundo Adam Smith), uma acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é seu ponto de partida (Marx, 1996, p.828).

É esse o princípio que se adota neste estudo para identificar o momento histórico inicial das análises e a inserção do segundo capítulo. Apesar de não haver registros na produção científica a respeito da formação institucionalizada de professores no Brasil no período colonial, foi a partir da vinda dos Jesuítas, em 1549, que teve início uma educação intencionalmente planejada a fim de catequizar os habitantes locais colaborando, assim, com o processo de colonização. Esse fato, contudo, não significa que não havia preocupação com a questão. Desse modo, considerou-se importante incluir a educação e as questões referentes à formação de professores subjacentes à concepção jesuítica.

As primeiras tentativas de regular a formação dos professores, no Brasil, se deu por meio da criação das Escolas Normais que, até por volta da década de 1890, conviveu com a formação em “serviço” dos professores adjuntos. Na década de 1930 as Escolas Normais de São Paulo e do Rio de Janeiro foram transformadas em Institutos de Educação nos quais se organizaram, pela primeira vez, em forma de especialização, cursos específicos para diretores, orientadores de ensino e inspetores para atuarem em funções técnicas de ensino, constituindo-se, pois, na resposta do movimento renovador para os problemas enfrentados na organização da formação de professores nas Escolas Normais. Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, o Instituto de Educação Caetano de Campos foi a ela incorporado. Processo semelhante ocorreu com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro tendo sido incorporado, em 1935, na recém-criada Universidade do Distrito Federal. Com o advento do Estado Novo, em 1937, é criada a Universidade do Brasil (atualmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro), a partir da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de estabelecer o padrão federal no ensino superior. No mesmo período histórico a Universidade do Distrito Federal é extinta e com ela a Escola de Professores. Com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia e, no seu interior, a seção de Educação, posteriormente denominada de Pedagogia, cria-se, em 1939, por meio do

Decreto n. 1190, o curso de Pedagogia. Adequando-se ao padrão federal estabelecido pela UB, processo semelhante ocorre na USP. A origem do curso de Pedagogia, portanto, se localiza nessas duas instituições universitárias.

Parece lógico, portanto, partir das referidas Escolas Normais, do caminho seguido pelos Institutos de Educação e, posteriormente, adentrar o curso de Pedagogia. Desse modo, pensa-se que será possível identificar e analisar o lugar que ocupa e como ocorre a formação prática do pedagogo no Brasil bem como identificar os pressupostos que a fundamentam.

A origem legal do curso de pedagogia marca o início do terceiro capítulo no qual as análises efetuadas centram-se, especificamente, sobre o trabalho de formação do pedagogo desenvolvido na USP. As regulamentações são consideradas, aqui, como marcos históricos fundamentando a organização do referido capítulo. Isso se justifica pelo fato de as legislações serem consideradas como delimitadoras e orientadoras da estrutura pedagógico-administrativa na qual o processo educativo ocorre assumindo, oficialmente, uma determinada concepção pedagógica dentre as que disputam a hegemonia no campo educacional. Assim, sob essa orientação, adotou-se a seguinte periodização: 1º Período - da instituição do Curso de Pedagogia, em 1939, à LDB de 1961; 2º Período - da segunda regulamentação, em 1962, à reforma Universitária de 1968; 3º Período - da terceira regulamentação, em 1969, a I CBE, em 1980.

A fim de subsidiar as análises procurou-se encontrar, além da legislação que regulamentou, ao longo da história, a organização do curso de Pedagogia, os planos de aulas das diferentes disciplinas constantes da estrutura curricular da Universidade de São Paulo. Os documentos encontrados se constituíram nas fontes primárias do presente projeto de pesquisa. As principais fontes relativas, especificamente, à USP, no período compreendido entre 1939 e 1970, foram localizadas nos Anuários da Universidade de São Paulo e de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. De 1970 até os dias atuais conseguiu-se coletar e registrar imagetivamente os currículos e os planos das disciplinas de todos os anos do curso em questão. Esse material foi coletado junto à Seção de Protocolos na qual constam os processos abertos, anualmente, para a organização dos cursos ofertados na Faculdade de Educação da USP.

Após a análise histórica da formação de professores no Brasil, a incursão pelo curso de Pedagogia da USP e, no seu interior, a questão da prática na formação dos pedagogos retomada, sinteticamente, no item que se denominou de considerações finais, buscou-se recolocar o problema central da pedagogia – a relação entre teoria e prática – entendida como o fundamento da questão da prática na formação do pedagogo, especificamente, mas que perpassa os cursos de licenciatura, de modo geral. Recolocando as bases sob as quais se sustenta, pensa-se que o presente estudo possa contribuir não só para o debate como também para os encaminhamentos futuros aos problemas que a realidade nos impõe.

A bibliografia que serviu de referência e de suporte para o desenvolvimento do presente estudo está alocada logo após as Considerações Finais. Por último, a fim de socializar algumas das fontes que subsidiaram o estudo, optou-se por incluir, como Anexos, tanto a relação das teses e dissertações levantadas para o Estado da Arte quanto duas tabelas elaboradas com dados coletados no cadastro dos cursos de graduação disponíveis no Portal do MEC.

Capítulo I

Uma análise da produção científica e os fundamentos teórico-metodológicos que orientam e sustentam a pesquisa

Tornou-se lugar comum iniciar um trabalho de pesquisa efetuando-se uma revisão bibliográfica na área na qual a pesquisa se insere, especificamente sobre a temática que se pretende investigar.

Como observa Ferreira (2002), a importância dada a esse ponto de partida para o desenvolvimento investigativo chegou a tal ponto que, a partir da década de 1980, tem-se tomado como objeto de pesquisa a revisão e análise bibliográfica objetivando mapear e discutir a produção científica em uma determinada área do conhecimento acerca de uma temática específica. Essas pesquisas são conhecidas no meio acadêmico como “Estado da Arte” ou, ainda, como “Estado do Conhecimento”. O que leva os pesquisadores a se debruçarem sobre esse objeto, pergunta Ferreira (idem, p.258-259)?

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada.

Essa necessidade de apropriação da produção científica, no entanto, não tem, para o pesquisador, apenas a função de superação da sensação de desconhecimento, mas, antes, e acima de tudo, se constitui numa necessidade àqueles que pretendem que seus estudos possibilitem encaminhamentos que provoquem mudanças na prática social com vistas à transformação da sociedade atual. Isso porque, assumindo o pressuposto marxiano, indicado em “Contribuição à crítica da economia política” (Marx, 2008), quando se discute a questão do método, o ponto de partida é também ponto de chegada, visto que é resultado de múltiplas determinações historicamente objetivadas tendo sido, já, por isso mesmo,

objeto de análise e de elaboração de respostas por parte de diferentes sujeitos/grupos sociais.

Além disso, como afirmado, ainda, no Prefácio de “O Capital” (Marx, 1996), o conhecimento é expressão da realidade concreta vivenciada pelos homens não se confundindo, desse modo, com a própria realidade sendo, portanto, mais adequado quanto mais conseguir se aproximar desta. Assim, perceber o quanto foi possível, até o momento, se aproximar do problema da formação prática dos pedagogos identificando os alcances e limites dos encaminhamentos propostos pelos estudos desenvolvidos e pelas práticas estabelecidas, é uma tarefa de extrema importância para o próprio desenvolvimento histórico da formação de educadores, formação esta que tenha como horizonte desenvolver uma educação às crianças, jovens e adultos que os instrumentalize não só para compreender o mundo em que vivem, mas, e, sobretudo, para transformá-lo.

O alcance e os limites das respostas dadas pelos estudos aos problemas enfrentados pelos seres humanos na prática social são estabelecidos em função da concepção teórico-metodológica adotada na produção científica, mesmo que os pressupostos e os métodos que fundamentam o processo de pesquisa não sejam explicitados. Isso porque todo conhecimento é interessado e traduz os interesses contraditórios próprios do momento histórico, interesses estes de classe e/ou fração de classe aos quais ele, o pesquisador, se filia e representa, independente do grau de consciência que se tenha. Como seres sociais e historicamente constituídos, compartilhamos de um conjunto de princípios que orientam nosso modo de sentir, pensar e agir, valores estes que se fundamentam em uma determinada concepção de sociedade, de educação, de homem, de ciência. Compactuamos, assim, da afirmação de Lombardi (2006, p. 83) de que

(...) qualquer que seja a concepção de ciência (...) que se tenha e, também, qualquer que seja a opção do investigador quanto ao fazer científico (...), não se pode desvinculá-lo dos contraditórios interesses da sociedade e do tempo histórico em que vive. Em outras palavras, nenhum pesquisador é neutro, nenhum procedimento científico é asséptico e muito menos o conhecimento produzido por ele é dotado de neutralidade em relação às questões do seu tempo.

Ao contrário, todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que embasam o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes igualmente produtos sociais e históricos.

Uma análise crítica, portanto, ainda que sintética, da produção científica acerca do tema “formação prática dos pedagogos” permitirá:

- a) Evidenciar o aporte teórico-metodológico que, hegemonicamente, vem sustentando o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema da presente tese e as possíveis respostas dadas ao problema em questão;
- b) Mapear e elucidar os encaminhamentos práticos oriundos das respostas elaboradas na produção científica, identificando os limites e alcance para a superação do dilema da relação entre teoria e prática na formação dos educadores, de modo geral, e dos pedagogos, especificamente.

O diálogo com essa produção encaminha-nos, conseqüentemente, para o outro objetivo do presente capítulo, qual seja: justificar, identificar e explicitar a concepção teórico-metodológica que, a nosso ver, pode colaborar para a superação do problema da formação prática dos pedagogos no Brasil, objeto de estudo da presente tese. A elucidação do referencial que orienta e sustenta as análises efetuadas nesse estudo facilitará a compreensão tanto dos resultados alcançados quanto da própria estrutura do texto. Essa compreensão permitirá, aos leitores, pensa-se, uma análise crítica mais coerente e consistente do conteúdo da pesquisa colaborando, dessa forma, para a identificação tanto da contribuição que possa ter para a formação dos pedagogos quanto dos limites que, com certeza, existem, visto que se trata de um estudo historicamente situado e, portanto, condicionado aos limites não só do próprio pesquisador, mas, também, do tempo histórico vivenciado.

1. Um diálogo a partir da produção científica:

Para o levantamento da produção científica acerca da temática em foco, foram consultados os Bancos de Dados de três bibliotecas digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Os dois primeiros são banco de dados de abrangência nacional, socializando pesquisas de pós-graduação produzidas nas

instituições de ensino superior em todo território brasileiro; a terceira restringe-se aos estudos efetuados na USP. Seria de se supor que os estudos deste último estivessem disponíveis nas duas bibliotecas digitais de caráter nacional. Contudo, visto que são as instituições de ensino superior que fornecem as informações para inserção nos bancos de dados nacionais, os repositórios nem sempre estão atualizados. A consulta em duas fontes de acesso às dissertações e teses produzidas nacionalmente foi necessária pois nem sempre as informações coincidem, ou seja, alguns trabalhos foram encontrados em somente um dos bancos de dados e não nos dois. As bibliotecas digitais dependem tanto da disponibilização das IES aos programas de socialização das informações quanto da inserção destas nos respectivos bancos de dados a fim de que possam ser acessadas e visualizadas por meio da rede mundial de computadores e, parecem-nos, às vezes as informações não são processadas no mesmo espaço de tempo, ocasionando certo “atraso” na disponibilização dos estudos. Isso também pode ser atribuído ao fato de que mais de uma agência é responsável pelo mesmo serviço – de socialização das informações das pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional – o que, de um lado, gera um aumento de trabalho para as IES que precisam enviar mais de uma vez as mesmas informações a instituições diferentes, e, por outro lado, a não sintonização no trabalho realizado pelas diferentes agências para a inserção das informações nas bibliotecas digitais.

Após esses esclarecimentos, caracterizar-se-á, antes de adentrar à análise da produção acadêmica, cada biblioteca consultada.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações objetiva socializar, eletronicamente e na totalidade, as pesquisas produzidas no Brasil nas diversas instituições de ensino e pesquisa. Seu banco de dados possui, no total, 196.232 pesquisas cadastradas sendo que, destas, 51.722 são de doutorado e 144.510 de mestrado. Ela é parte integrante de um projeto coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integrado à estrutura organizacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estabelecendo como missão “Promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico-tecnológico”².

² www.ibict.br/sobre-o-ibict/historico-1

O IBICT originou-se do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), criado em 27 de fevereiro de 1954 pelo Decreto n. 35.124. Nasceu da sugestão da Organização das nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) à Fundação Getúlio Vargas (FGV), a necessidade de um Centro Nacional de Bibliografia. No mesmo período, é criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) que, dentre seus objetivos, deveria promover o intercâmbio de documentos científico-tecnológicos entre as instituições tanto nacionais quanto internacionais. A parceria FGV/CNPq, contando com o apoio da UNESCO, viabilizou a criação e manutenção do Instituto.

Nos anos de 1970, com a ampliação e reorganização do Conselho Nacional de Pesquisas que passa, a partir de então, a ser denominado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o IBBBD é, também, reorganizado. Por meio da Resolução Executiva do CNPq n. 20/76, o IBBBD é transformado em Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) tendo como função precípua a coordenação das informações em Ciência e Tecnologia.

Desde então, buscando cumprir seu objetivo, desenvolve várias ações, dentre elas encontra-se a criação, em 2002, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta se constitui, atualmente, em âmbito mundial, como o maior banco de dados de teses e dissertações de mais de 90 instituições brasileiras.

Outra instituição que mantém um amplo banco de dados é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo sido criada em 11 de julho de 1951 por meio do Decreto n. 29.741 com o intuito de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”³. Desde sua fundação até 2007, o leque de atuação da CAPES era direcionado, principalmente, à pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A partir da Lei n. 11.502 de 2007, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil passa, também, a atuar na formação de professores para a Educação Básica. Para atingir os amplos objetivos a ela delegados, a CAPES se estrutura em cinco linhas de ação, cada uma desdobrando-se em vários programas. São elas: Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; Acesso e divulgação da produção científica; Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e

³ www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao

exterior; Promoção da cooperação científica internacional; Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Buscando operacionalizar os objetivos subscritos nas suas linhas de pesquisa, um dos programas criados dentre tantos outros é o Portal de Periódicos da CAPES/MEC⁴ objetivando socializar a produção científica internacional às instituições de ensino e pesquisa. No interior desse programa encontra-se o Banco de Teses com o intuito de possibilitar o acesso facilitado às teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP busca socializar, eletronicamente, as pesquisas desenvolvidas no interior desta instituição. Possui, no total, 36.180 registros de trabalhos de pesquisa defendidos dos quais, 218 são de livre-docência, 14.252 de doutorado e 21.710 de mestrado. Esta é a única, dentre as três bibliotecas digitais consultadas, que socializa, além das pesquisas de mestrado e doutorado, também as de livre-docência. A inclusão da USP se justifica, além do motivo explicitado anteriormente, por mais duas razões basilares: a importância que tem, historicamente, na produção científica brasileira, estando na origem da instituição da Universidade Brasileira e, também, pelo fato de se tomar o curso de Pedagogia desta instituição como locus de desenvolvimento da presente tese.

Os Bancos de Dados referidos – BDTD, CAPES e USP – oferecem ferramentas de busca por meio de várias entradas, utilizando-se, para isso, de palavras chaves ou expressões exatas, tais como, autor, título, assunto. Optou-se, para o levantamento da produção científica brasileira acerca da temática da pesquisa, efetuar a busca por assunto. Neste, é possível rastrear as teses e dissertações utilizando-se de palavras-chaves que foram: formação de professores, curso de pedagogia, prática de ensino, estágio supervisionado, relação teoria e prática. As palavras foram inseridas individualmente ou agrupadas como, por exemplo: curso de pedagogia, prática de ensino, curso de pedagogia e prática de ensino, e assim sucessivamente com todas as palavras referidas. A escolha das palavras-chaves teve como referência o objeto de estudo da presente tese – a questão da prática na formação do pedagogo no Brasil. Foram encontradas 3.809 pesquisas que

⁴ MEC: Ministério de Educação e Cultura.

tratavam, direta ou indiretamente, do objeto de estudo da presente pesquisa. A partir da leitura dos resumos dessas pesquisas, 144 foram selecionadas para análise tendo em vista uma maior aproximação dos seus objetos de estudo com o do presente estudo. Para a análise dos trabalhos selecionados, foram elencados os seguintes tópicos que, a nosso ver, atenderiam aos objetivos propostos com essa revisão da produção científica: nome do autor, ano de defesa, nível (livre-docência, doutorado, mestrado), instituição, título, objeto, fontes, abordagem e conclusão. Os dados coletados e analisados foram organizados em uma planilha em ordem alfabética a partir do nome do autor.

Foram tomados, para efeito de análise dos trabalhos selecionados, os resumos das dissertações e teses sendo que, em alguns casos, quando as informações contidas nestes não abarcavam um ou mais dos itens selecionados para análise, consultou-se o texto na íntegra.

Para os objetivos propostos na presente pesquisa e, também, em função da quantidade de pesquisas encontradas, considerou-se que seria suficiente analisar os resumos dos trabalhos desenvolvidos sobre a temática. Contudo, registra-se aqui que, para um trabalho de pesquisa cujo objeto seja a própria produção numa determinada área do conhecimento e/ou temática específica, considera-se que os resumos não se constituem em uma fonte privilegiada de análise visto que seu objetivo é informar, objetiva e sinteticamente, o conteúdo da tese, em média em uma lauda, não possibilitando, dessa forma, uma visão ampla e de conjunto tanto do processo de pesquisa quanto dos resultados alcançados.

A fim de facilitar o acesso, aos leitores, às pesquisas objeto de análise desse capítulo, optou-se por relacioná-las em forma de tabela disponível no item denominado de “Anexos”, mas, dado o volume das informações analisadas, elencou-se somente o nome do autor e o título da pesquisa a fim de socializar o levantamento efetuado. De posse dessas informações facilmente se consegue, pelos meios eletrônicos, localizar tanto o resumo como o texto completo dos trabalhos.

Das pesquisas científicas levantadas, 115 foram desenvolvidas em nível de Mestrado, 28 de doutorado e uma em livre-docência e suas defesas se deram entre os anos de 1988 e 2011. Dos 144 trabalhos, 6 foram produzidos até o ano de 1996, sendo 4 de mestrado, um de doutorado e um de livre-docência. As outras 138 pesquisas foram desenvolvidas, portanto, de 1997 a 2011, sendo 109 em nível de mestrado e 27 de

doutorado. Esses dados quantitativos são significativos revelando tendências nas produções científicas.

A maior concentração das pesquisas realizadas encontra-se em nível de mestrado tendo sido produzidas, portanto, por aqueles que terminaram o curso de graduação ou voltaram a estudar após já ter iniciado na carreira docente. Os pesquisadores que as desenvolveram, assim, perceberam o problema da questão da formação prática nos cursos nos quais se formaram e/ou no início da carreira profissional.

Entre os anos de 1988 e 1996, a preocupação com essa questão foi majoritariamente dos mestrandos. No entanto, as outras duas pesquisas desenvolvidas, uma no doutorado e outra na livre-docência, foram de professoras que já atuavam em curso de Pedagogia. A de doutorado é de autoria da Prof^a. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, da Faculdade de Educação da Unicamp e a de livre-docência, da Prof^a. da Faculdade de Educação da USP, Selma Garrido Pimenta. Isso demonstra que tanto alunos quanto professores dos cursos de licenciatura percebiam que a questão da formação prática se apresentava como uma problemática nos cursos de formação de educadores.

A maior concentração dos estudos efetuados situa-se após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9394/96 o que, talvez, seja uma evidência da hegemonia de uma determinada tendência pedagógica orientadora da formação dos educadores.

Interessante notar que, cruzando essas informações com as obtidas no cadastro do MEC dos cursos de Pedagogia criados no Brasil desde a origem do mesmo até 2009, a percepção, expressa na quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre a temática da questão da prática, de que o problema persiste coincide com o crescimento vertiginoso de cursos de Pedagogia a partir de 1997. Existiam, no Brasil, 1816 cursos de pedagogia em funcionamento no ano de 2006. Destes, 1330 representando, portanto, 73,24% do total de cursos organizados no país, foram criados de 1997 a 2006. Os 486 restantes foram abertos nos seguintes períodos: 63 de 1939 a 1961; 71 de 1963 a 1969; 152 de 1970 a 1980 e; 193 de 1981 a 1996.

Cruzando, ainda, os dados levantados junto ao MEC considerando o ano de criação, a esfera administrativa e as regiões do Brasil, observou-se que, no mesmo período de crescimento quantitativo, ou seja, de 1998 a 2006, 504 cursos de Pedagogia foram criados

em instituições públicas sendo que, destes, 395 foram nas regiões Norte e Nordeste e a participação da iniciativa privada tendo sido reduzida em torno de 35%. Aqui, deve-se fazer uma ressalva: parte significativa dos cursos abertos pela iniciativa pública inseria-se nos programas especiais criados para atender a formação de professores em exercício tendo, portanto, vida curta; muitos deles já continham, inclusive, nos seus cadastros, a data prevista de fechamento do curso. Na região Sudeste, contudo, a situação é inversa, tendo sido criados, no total, 446 cursos no mesmo período referido, sendo 37 em instituições públicas, nos mesmos moldes daqueles criados nas regiões Norte e Nordeste, ou seja, com “prazo de validade” previsto, em contraste com 409 nas instituições de ensino superior privadas.

Esse quadro de crescimento vertiginoso de cursos de Pedagogia no Brasil com base nas orientações dadas pela atual política oficial de formação de educadores, pelo volume de pesquisas desenvolvidas sobre a formação de professores no tocante a formação prática, ao invés de representar um aumento tanto quantitativo quanto qualitativo na preparação dos profissionais da educação, parece que debilitou ainda mais o processo formativo cuja consequência maior será – e está sendo – sentida na formação das novas gerações na Educação Básica afetando toda a estrutura educacional brasileira impactando significativamente, em médio e longo prazos, no desenvolvimento da História do Brasil.

Ao persistente e amplificado problema da questão da prática na formação do educador, de modo geral, e do pedagogo, especificamente, como se pode evidenciar no quadro das teses e dissertações levantadas, respostas estão sendo elaboradas com a intenção de intervir na realidade concreta dos cursos. Vejamos, então, quais os caminhos que os diferentes pesquisadores encontraram para se aproximar do problema em questão e as respostas às quais conseguiram chegar.

Algumas considerações preliminares: 141 trabalhos referem-se à formação de professores de diferentes áreas ou modalidades de ensino sobressaindo-se, contudo, o interesse sobre o curso de Pedagogia; 3 trabalhos abordam a questão da prática na formação de bacharéis sendo 1 de Engenharia Química, 1 de Administração e 1 de Biblioteconomia. Apesar da multiplicidade de objetos de estudo é possível identificar elementos comuns que permitem agrupá-los em cinco temas: o papel e/ou contribuição dos estágios e práticas de ensino; concepções, sentidos e significados atribuídos aos estágios e práticas de ensino;

gestão e prática dos estágios e práticas de ensino; modelos de formação e avaliação de propostas; Estado da Arte.

Sobre a temática do papel e/ou contribuições das disciplinas de estágios supervisionados e práticas de ensino se debruçaram 81 pesquisadores, dos quais 64 em nível de mestrado, 16 de doutorado e 1 de livre-docência. Esse grupo de pesquisas pode ser subdividido em quatro subgrupos de acordo com o diferente papel/contribuição atribuído a essas disciplinas responsáveis pela formação prática do profissional. São eles: construção dos saberes profissionais; articulação entre teoria e prática; relação entre universidade e escola; construção da identidade profissional.

A maior quantidade de esforços, 45 pesquisas, recaiu sobre o papel desses momentos práticos na construção dos saberes profissionais ao longo do curso de formação pautando-se numa pesquisa de cunho qualitativo englobando diferentes metodologias de pesquisa: análise das representações, estudo de caso, análise comparativa, método biográfico e (auto)biográfico, análise descritiva, pesquisa-ação, grupo focal. Em sua maioria, os dados prioritários das pesquisas eram produzidos e/ou coletados com os diferentes sujeitos atuantes no processo de formação: um ou mais estagiários, professores e ou orientadores dos estágios e práticas de ensino e professores tutores dos estagiários nas escolas-campo. Como fontes para o desenvolvimento das pesquisas foram utilizadas: questionários, entrevistas semiestruturadas, observações, projeto pedagógico do curso, relatórios de estágios, diários de campo. A análise dos dados coletados consistiu, prioritariamente, em uma análise do conteúdo das fontes produzidas e/ou coletadas.

Após as análises empreendidas, de modo geral o estágio e a prática de ensino foram valorizados como espaços privilegiados de construção dos saberes necessários à prática docente e, por isso mesmo, defendeu-se uma maior inserção dessas disciplinas no currículo dos cursos de formação distribuídas ao longo do curso. Além disso, problemas na organização do trabalho pedagógico desenvolvido nessas disciplinas foram identificados que limitavam o importante papel no processo de aprendizagem dos alunos-mestres. Assim, reivindicou-se que mudanças fossem efetivadas buscando tornar esses momentos mais significativos para o sujeito da aprendizagem, privilegiando atividades experienciais que possibilitam a construção de habilidades e competências cognitivas, afetivas, práticas. O foco, aqui, é posto no sujeito e no seu processo de aprendizagem colocando-se em segundo

plano o trabalho pedagógico para o qual está sendo formado. Percebe-se, pelos elementos evidenciados, a aproximação dessas análises das “pedagogias da prática”. Não cabe, neste momento, discorrer mais pausadamente sobre essas questões visto que serão retomadas na análise do objeto de estudo da presente tese, posteriormente.

Outro subgrupo aborda o papel do estágio e da prática de ensino na articulação entre teoria e prática no processo de formação profissional, totalizando 28 estudos. Esse conjunto de estudos foi mais eclético quanto à abordagem teórico-metodológica. Percebe-se, nessas pesquisas, uma aproximação explícita, inclusive, a uma abordagem dialética como exigência do próprio objeto de pesquisa que põe em relevo a relação entre dois pólos constitutivos do trabalho educativo: teoria e prática. A dialética, para alguns, tem um caráter subjetivo recaindo, portanto, sobre as representações dos sujeitos ou análise epistemológica e, para outros, é objetivada, materializada, exigindo, portanto, um esforço de identificação, na realidade concreta, dos elementos que propiciam ou dificultam a relação entre teoria e prática. Alguns estudos buscaram evidenciar o quanto os conteúdos aprendidos no curso se aproximaram ou se distanciaram das atividades práticas desenvolvidas no processo de formação, outros se debruçaram sobre a relação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos, incluindo, aqui, as atividades de prática de ensino e um terceiro grupo, ainda, busca verificar a articulação entre o processo de formação e as exigências postas no campo de trabalho. A relação entre teoria e prática se estabelece, portanto, quanto mais esses pólos se aproximam. Os resultados sempre apontam para os distanciamentos e aproximações existentes entre os dois pólos considerados: o campo do conhecimento e o campo da prática ou o campo de formação e o campo de atuação profissional. As sugestões giram em torno de medidas que buscam aproximar os pólos representativos da teoria e da prática: maior inserção de disciplinas práticas, a necessidade de a teoria se aproximar das necessidades postas pela prática, uma maior interlocução entre a formação e atuação profissional, identificação de alguns instrumentos didáticos que poderiam facilitar a articulação. Destacam-se, ainda, nesse grupo, trabalhos que buscam historicizar seja o próprio objeto de estudo, as categorias de análise utilizadas ou o curso e/ou projetos sobre os quais suas análises incidem.

Quatro pesquisas buscam compreender o papel que possivelmente os estágios e prática de ensino teriam na relação entre universidade e escola. O foco refere-se, a nosso ver, sobre o papel e/ou adequação da ciência produzida na universidade na resolução de problemas provenientes do campo de atuação profissional. Nesse sentido, são evidenciados os pontos de confluência e de distanciamento entre eles, reivindicando-se, contudo, uma aproximação maior no sentido de resolução dos problemas enfrentados no campo de atuação profissional.

Das concepções, sentidos e significados atribuídos à questão da prática foram encontrados dois conjuntos de trabalhos que, somados, totalizam 32 pesquisas: um que privilegia os aspectos subjetivos, ou seja, as representações dos sujeitos acerca dos estágios e práticas de ensino e, outro que entende que as concepções, sentidos e significados são determinados por aspectos objetivos tendo como fontes prioritárias, portanto, projetos pedagógicos do curso, planos de disciplinas, relatórios das atividades práticas. Aqui, também, tal qual sobre a questão da relação entre teoria e prática, alguns trabalhos foram identificados inserindo-se numa abordagem histórica da questão.

Acerca da questão da gestão e prática dos estágios e prática de ensino identificamos 18 estudos. Neles, alguns centram as atenções sobre operacionalização da atividade prática tomando como dados para análise as atividades desenvolvidas por um grupo, em uma disciplina, num determinado ano, em uma instituição específica. Os dados são analisados tendo como referência as ideias de formação consubstanciadas por uma determinada teoria, identificando os limites e possibilidades das atividades desenvolvidas. Outros, ainda, debruçam-se sobre um instrumento específico que, segundo os pesquisadores, possibilitariam uma formação prática mais adequada para a formação profissional, é o caso, por exemplo, dos Diários de Campo ou o Grupo Focal, entendidos como momentos privilegiados para o exercício da reflexão.

Optou-se por trabalhar conjuntamente a questão dos modelos de formação e avaliação de projetos visto que, nos trabalhos, num total de 10, há uma interlocução entre eles. Vejamos, por exemplo, a pesquisa de Janssen Felipe da Silva (2001) que, após analisar os documentos da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e os do MEC (Ministério da Educação e Cultura) identifica, na atualidade, dois modelos de formação em disputa: um transformador capitaneado pela ANFOPE e outro

instrumentalista sob a tutela do MEC. A identificação de modelos, por sua vez, possibilita e, de certa forma, até impulsiona, processos de avaliação dos cursos tendo como referência esses modelos. Assim, do mesmo modo, os trabalhos que objetivaram avaliar um determinado curso ou um trabalho específico sobre os estágios e práticas de ensino adotaram ou o próprio projeto pedagógico do curso avaliado ou uma concepção teórica para avaliar os resultados alcançados pelo projeto avaliado, bem como identificar os pontos nos quais mudanças precisariam ser feitas a fim de adequá-lo ao modelo referido de formação profissional.

Três pesquisas se debruçaram sobre o “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. A de Silvana Ventrone (2005) buscou mapear e analisar a produção científica nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPEs – entre os anos de 1994 a 2000. No total foram analisados 77 trabalhos que revelaram, segundo a autora, a resignificação da função do professor que passa a ser defendido como professor-pesquisador indicando a aproximação entre a pesquisa e o ensino tanto no processo de formação como no campo de atuação profissional. Aproximando-se dessa análise encontra-se a de Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (2000) que se deteve nas produções dos ENDIPEs entre os anos de 1994 a 1996 chegando a resultados semelhantes aos do trabalho anterior destacando, contudo, a identificação de múltiplos enfoques dados à prática de ensino: extensivo, investigativo, interdisciplinar e de aplicação de conhecimentos numa tentativa, segundo Moraes, de equacionar a questão da formação prática dos educadores.

Das análises efetuadas por Rosana Cássia Rodrigues Andrade (2009), nas teses e dissertações disponibilizadas no Portal de Teses da CAPES, nas produções apresentadas na Reunião Anual da ANPED e nos Encontros de Didática e Prática de Ensino – ENDIPEs no período compreendido entre 2003 e 2008, destacou-se a importância que vem sendo dada às disciplinas de estágio e prática de ensino, tanto nos documentos legais que regulamentam a organização dos cursos de formação de educadores quanto nos estudos apresentados nos espaços considerados, no processo de formação profissional dos quadros para a educação. Dois são os aspectos ressaltados pela autora que expressam essa importância: a inclusão de disciplinas de estágio e prática de ensino durante todo o curso concomitantemente às disciplinas teóricas e a reflexão como eixo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido nessas disciplinas.

Como é possível depreender das análises efetuadas sobre a produção científica e, também, nas três pesquisas denominadas de Estado da Arte acerca da temática em foco, as respostas dadas ao problema da formação prática dos educadores, majoritariamente, fundamentam-se nas teorias que privilegiam os aspectos práticos da formação da qual a teoria do professor reflexivo é indicativa.

Segundo Pimenta (2005), a teoria do professor reflexivo tem sua origem nas propostas de Donald Schön que, desde a tese de doutorado defendida em 1983, trabalhou na configuração de uma pedagogia de formação profissional sustentada em três categorias principais: experiência, reflexão na experiência e conhecimentos tácitos. Os conhecimentos tácitos são aqueles inerentes à ação, ao hábito instituído, que são mobilizados pelos sujeitos nas suas ações cotidianas não as precedendo. Mas só esses conhecimentos, segundo Schön, não são suficientes para o enfrentamento de situações novas constitutivas da sociedade atual em constante processo de mudança. É a partir dessas novas experiências suscitadas pela própria atividade prática que os profissionais elaboram novas ideias, propõem novas soluções a partir da reflexão sobre suas próprias ações, constituindo-se num processo de reflexão na ação. Essas reflexões na ação possibilitam a construção de um repertório de experiências que são mobilizadas e acionadas em situações semelhantes. Contudo, diante de situações que extrapolam esse repertório de experiências, faz-se necessário “(...) uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (Pimenta, 2005, p.20).

A esse processo de refletir sobre a sua própria prática que vai além da reflexão na ação, Schön denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Entende-se, a partir desse pressuposto, que a pesquisa ocupa um lugar de destaque no processo de atuação profissional que se traduz na ideia, no processo de formação do educador, do professor-pesquisador. A escola, nessa perspectiva, é entendida não só como campo de ensino-aprendizagem, mas, também, como espaço privilegiado de produção científica. Esse entendimento leva a considerar-se a identidade entre ensino e pesquisa podendo caminhar, se levado às últimas conseqüências, na desestruturação tanto de um quanto de outro.

Contreras (2002) em seu livro intitulado “A autonomia de professores” nos ajuda a entender como e porque se chegou a essa teoria do professor reflexivo que vem

fundamentando parte significativa das pesquisas sobre a formação dos profissionais da educação.

De modo geral, entende-se que uma profissão se define por certo conjunto de qualidades essenciais ao exercício profissional. Assim também o é com a docência. No entanto a função docente vem se transformando, paulatinamente, afetada pela tendência de proletarização, alterando tanto as condições de trabalho quanto as funções docentes, aproximando-os da classe operária.

A proletarização inicia-se com o processo de racionalização do trabalho: a fim de aumentar a produtividade e, conseqüentemente, a acumulação de capital, subdivide-se o processo produtivo em trabalhos especializados. Retirou-se do trabalhador, assim, os conhecimentos, habilidades e capacidade de gestão do seu próprio trabalho. Agora, cada vez mais, o trabalhador, para realizar o seu trabalho, depende das decisões e controle da gestão administrativa. As decorrências desse processo são: separação entre concepção e execução, desqualificação e perda do controle.

Essa lógica da racionalização foi transposta para a educação que passou, gradativamente, a se organizar sequencial e hierarquicamente na qual a burocracia exerce o papel de tornar os processos pedagógicos rotineiros e controláveis. Afirma Contreras (idem, p.36) que “a progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração”, havendo, portanto, a perda de autonomia dos professores sobre seu trabalho.

Opondo-se à rigidez da racionalidade técnica, surge uma corrente que busca resgatar a capacidade reflexiva do professor necessária para a resolução de problemas concernentes ao processo educativo. Nesta abordagem o trabalho docente é entendido como uma prática reflexiva que se realiza em situações caracterizadas pela incerteza, instabilidade e singularidade, ou seja, em contextos de mudanças permanentes. Mais do que capacidade técnica, os professores precisam de habilidades que lhes permitam analisar essas situações a fim de definir os meios para nelas intervir.

Os conhecimentos do professor se constroem da mesma forma que os que se adquire na vida cotidiana, ou seja, na ação diária. Não há, portanto, um corpo de conhecimentos prévios que instrumentalize os professores para o exercício de sua profissão, este, ao

contrário, está personificado na própria prática. No momento mesmo da ação ou posterior a ela, reflete-se sobre a prática que, por ser de certa forma uma repetição de ações específicas da atividade profissional, permite a construção de um conjunto de habilidades que facilitam o enfrentamento do e no contexto da prática pedagógica, num processo de ação-reflexão-ação constante. Mais do que objetivos pré-estabelecidos, em função da singularidade e da complexidade de cada classe, a ação dos professores deve ter como norte princípios educativos baseadas não em uma racionalidade técnica mas em uma racionalidade prática. Nela, os profissionais responsáveis pela prática profissional devem definir tanto as finalidades quanto as metodologias de ensino, baseados nas concepções que possuem acerca do que é uma boa educação. No entanto, seu poder de deliberação no âmbito educativo é (e deve ser) delimitado pelos valores e interesses sociais e públicos já que a educação é de interesse social e público. Sua autonomia, assim, é relativa aos interesses e necessidades da comunidade e da sociedade.

Entretanto, analisando os diferentes sentidos atribuídos ao termo profissional reflexivo, o autor constata que ele vem sendo usado a fim de legitimar as reformas educacionais em curso. Em nome do professor reflexivo mascara-se a reorganização da racionalidade técnica no ensino. O uso do termo, nessas reformas, vem tornando os professores responsáveis pelos problemas estruturais do sistema educacional.

A teoria do professor reflexivo, desse modo, vem se apresentando, nas reformas instituídas, com alguns limites: a reflexão é individualizada e se refere às ações imediatas ligadas à sala de aula e, também, ela vem sendo utilizada como mecanismo de culpabilização dos professores pelos males educacionais. A reflexão dos professores acerca do trabalho que realizam é determinada por suas próprias concepções ideológicas bem como pela estrutura institucional o que deflagrou, no campo científico da educação, uma série de pesquisas sobre as representações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e das instituições educacionais, incluindo, aqui, a escola.

Como superar uma reflexão imediatista e individualizada? A reflexão crítica segundo, ainda, o autor referenciado, é uma estratégia que permite aos professores analisar os determinantes políticos, econômicos e culturais do trabalho educativo, defendem os adeptos a essa tendência. Para isso, além de se perguntarem sobre o como se deve ensinar, os professores precisam, necessariamente, questionar sobre o que e o porque se ensina. Isso

significa afirmar que o professor não é um profissional unicamente prático mas é, também, intelectual. Para ele, o papel dos professores é instrumentalizar os estudantes a fim de que compreendam as condições sociais, políticas e econômicas nas quais se estrutura a sociedade. Mas como, dadas as condições estruturais do sistema de ensino no qual o professor atua, é possível cumprir esse papel? Pela reflexão crítica do trabalho educativo.

A reflexão crítica vai além da simples reflexão sobre e na prática. Busca-se compreender os fundamentos e os limites institucionais e sociais da ação docente. Para tanto, faz-se necessário que os professores, já no processo de formação, reflitam criticamente sobre sua prática levando em consideração quatro passos, segundo, ainda, Contreras (2002, p. 166):

- 1.Descrever: o que eu faço?
- 2.Informar: qual o significado do que faço?
- 3.Confrontar: como cheguei a ser dessa maneira?
- 4.Reconstruir: como poderia fazer as coisas de forma diferente?

A reflexão crítica, para os professores, segundo Contreras (idem), constitui-se em um recurso valioso para a compreensão dos limites e das perspectivas reais de ação educativa na busca por uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

Pimenta (2005) realiza análise semelhante à de Contreras no capítulo do livro que, juntamente com Evandro Ghedin, organizou. Parte da identificação da origem da teoria em seu contexto, explicita seus pressupostos, aponta seus limites e avanços para a formação dos professores e constata que, no Brasil, nas “políticas governamentais neoliberais”, a apropriação do conceito de professor reflexivo limitou-se ao discurso não se materializando nas práticas formativas. No entanto, mesmo nesse cenário brasileiro, identificados os devidos limites, o conceito de professor reflexivo é positivo no sentido de que aponta para a valorização do professor e de sua capacidade de construir conhecimento a partir de sua própria prática desde que “na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (idem, p. 43).

O surgimento da concepção do professor reflexivo e de seu desdobramento em professor-pesquisador reporta-se, segundo, ainda, Pimenta (ibidem), ao início dos anos de

1990 com a socialização, no Brasil, do livro de António Nóvoa que, com o título de “Os Professores e sua formação”, traz artigos de diferentes estudiosos sobre a formação dos educadores provenientes de diferentes países. As ideias contidas nesses estudos passaram a influenciar, a partir de então, pesquisadores e educadores brasileiros que se colocavam em posição contrária às orientações da política educacional fundamentada na pedagogia tecnicista, pautada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Esse movimento de contestação dos educadores nasce, ainda, no final da década de 1970 e início da década de 1980, cujo marco histórico é a I CBE – Conferência Brasileira de Educação – realizada em 1980.

Num primeiro momento, marcadamente a década de 1980, pode-se considerar como foco do trabalho dos educadores a organização do movimento e os estudos, debates, encontros com forte teor de crítica à educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades incluindo, aí, a formação dos profissionais da educação.

A década de 1990, segundo Saviani (2007a) já se inicia com um refluxo no movimento e, paralelamente, com a ressignificação do que ele denomina de Pedagogia produtivista e suas derivações, a saber: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.

O neoprodutivismo, segundo, ainda, o autor citado, vem responder a necessidade de adequar a educação às novas reconfigurações do processo produtivo cujo sentido é, agora, de fato, a exclusão. A palavra de ordem, nesse momento, passa a ser a capacidade individual de manter-se empregável e a busca crescente e constante por requalificação. A centralidade no indivíduo como único responsável pelo seu fracasso ou sucesso e a necessidade de estar constantemente em processo de aprendizagem possibilitou o ressurgimento, com novas facetas, do escolanovismo e do construtivismo das quais se aproxima, a nosso ver, a teoria do professor reflexivo. Essas tendências se inserem nas pedagogias do “aprender a aprender”, segundo Duarte (2012), hegemonizando o campo educativo. O citado autor, em um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2001 (p. 36-37), elenca quatro aspectos valorativos dessas teorias:

(...) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.

(...) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.

(...) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança.

(...) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (...).

Essas teorias, bem como as pesquisas e práticas que nelas se baseiam, respondem às necessidades de reestruturação do modo capitalista de produção com interesses marcadamente - independente do grau de consciência que os sujeitos têm desse processo - de frear os movimentos que buscam a radical transformação da sociedade. Defendem, ao contrário, a adaptação dos sujeitos às mudanças de reorganização da própria estrutura vigente.

No conjunto de trabalhos científicos levantados, identificou-se alguns que, explicitamente, inserem-se numa abordagem crítica da realidade educacional. Selecionou-se, dentre os trabalhos, aqueles que se identificam quanto ao objeto da presente pesquisa. Debruçou-se sobre eles a fim de identificar quais contribuições foram dadas à história da educação e quais os limites das análises desenvolvidas.

Shirlei Therezinha Roman Guedes, na sua dissertação de mestrado, busca analisar historicamente, com base nos fundamentos do materialismo dialético, o sentido da prática de ensino desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827 até a criação dos Institutos de Educação, na década de 1930.

A inserção da formação prática na organização curricular do curso da Escola Normal, segundo Guedes (2009, p.60),

(...) demonstra um movimento pela criação de um estatuto da profissão docente, materializando-se em uma organização moderna, com a consolidação da Escola Normal como local especificamente destinado à formação do professor, que deixa de ser realizada, de forma quase improvisada, pela arte da imitação.

Faz-se necessário, aqui, relativizar o conceito de profissão docente. Parece que a afirmação de que a necessidade de formação pedagógica dos professores, que vem à tona quando a questão da educação popular se torna um problema histórico que demanda a organização intencional de uma instituição específica para esse fim, baseia-se na ideia de que o processo de formação dos seres humanos só se torna, de fato, um trabalho, no sentido atribuído por Marx⁵, quando é institucionalizada tornando-se, a partir daí, uma profissão. Nesse sentido, trabalho e profissão são tomados como sinônimos, o que pode levar a uma análise restritiva do trabalho educativo ao circunscrevê-lo às delimitações institucionais postas pela estrutura administrativo-pedagógica da educação escolar. Não se quer dizer, com isso, que se negligencie as delimitações institucionais as quais fornecem as condições de exercício profissional. O que se afirma é que se tome o cuidado de não restringir a análise do trabalho pedagógico a esses limites impostos pois não será possível, dessa forma, vislumbrar caminhos possíveis de superação desses limites.

A institucionalização do trabalho educativo exige, por outro lado, a formação dos quadros profissionais que devem ser preparados para atuar nos limites e em conformidade com a organização pedagógico-administrativa da instituição escolar.

A preocupação com a formação teórica, de um lado, e prática de outro, origina-se, pensa-se, em função de duas ordens de fatores: o primeiro refere-se à própria concepção de educação entendida como um trabalho e, como tal, comporta dois elementos distintos mas indissociáveis, o pensar e o agir, a teoria e a prática; o segundo refere-se ao fato de que a necessidade nascente e crescente de organização do processo educativo de forma sistemática e intencional em função das mudanças provocadas pelo modo de produção capitalista, exige, dos próprios homens que, diante dos problemas postos pela prática pedagógica, respostas sejam formuladas buscando-se, para isso, suporte nas elaborações teóricas já existentes e na produção de novas sistematizações, ou seja, evidencia-se, pelo próprio momento histórico vivido, a relação de unidade e dependência entre os dois elementos constitutivos do trabalho pedagógico: o teórico e o prático. Na sociedade atual, organizada sob o modo de produção capitalista, o capital busca subordinar, por meio da organização do trabalho e da expropriação dos trabalhadores dos seus instrumentos de trabalho, incluindo, aí, o conjunto dos conhecimentos necessários sobre e para o processo

⁵ A concepção de trabalho em Marx será melhor elucidada no tópico seguinte do presente capítulo.

de trabalho como um todo, a fim de garantir, com a produção de mais-valia, o excedente necessário para acumular capital. Um processo de divisão e especialização do trabalho é levado a cabo, objetivando controlá-lo e direcioná-lo e tende a se universalizar, engendrando seus princípios, por meio de vários instrumentos – ideias, legislação, meios de comunicação, dentre tantos outros – a toda vida social. O trabalho pedagógico não escapa a essas determinações históricas. Os primeiros sinais podem ser sentidos, no Brasil, já no Império, com a organização pedagógico-administrativa da educação escolar em processo de institucionalização e, também, na formação de professores também institucionalizada. Quando o Estado passa, gradativamente, a assumir o papel de educador dos membros da sociedade, as primeiras ações se voltam, prioritariamente, em indicar as diretrizes nas quais devem se pautar a organização escolar e, sobretudo, em garantir a inspeção e supervisão do trabalho pedagógico levado a cabo pelos professores.

Outro estudo que merece uma atenção mais detalhada é o desenvolvido por Pimenta para a livre-docência, publicado em livro em 2002 sob o título “O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática”, dividido em três partes. Na primeira, ela analisa o conceito de prática presente nos cursos de formação de professores a partir da legislação, iniciando nos anos de 1930 até 1980 com o movimento dos educadores em torno da questão da educação. Aqui, com base nas discussões levadas a cabo pelos educadores, emerge outro entendimento de prática traduzida na categoria de práxis, na qual teoria e prática expressam uma relação de unidade. Assumindo que a concepção de práxis é a que possibilita a superação do problema da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, a autora passa a elucidar, na segunda parte do estudo, o significado do conceito a partir de autores que se dedicaram a elaboração teórica do mesmo. De posse desse arcabouço teórico, Pimenta, então, debruça-se sobre os trabalhos de estágio desenvolvidos num projeto de formação de professores, o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) buscando identificar elementos que apontem para compreensão do estágio como unidade entre teoria e prática. Identificando esses elementos facilitadores da formação com base na concepção de práxis, a autora pretende “buscar alternativas para a redefinição do estágio como componente curricular da formação de professores”. Segundo Pimenta (idem, p.184):

(...) o curso de formação de professores é determinado pela práxis dos professores, coordenadores etc., pela práxis dos alunos enquanto alunos e pela práxis dos professores das escolas-campo. Ao longo da história do curso de formação tanto na Escola Normal como na Habilitação magistério percebemos que o curso, ao perder a escola primária como referência, se pautava muito mais pela práxis dos professores do curso, do que pela práxis dos professores primários. O CEFAM está conseguindo trazer a práxis dos professores primários para o currículo do curso (...).

Essa afirmação é pautada no pressuposto da autora de que os cursos de formação de professores e, no seu interior, os estágios curriculares, não se constituem na práxis do futuro professor, mas, sim, na formação teórica, preparadora para a práxis que só será, de fato, práxis, quando o aluno-mestre se tornar mestre assumindo um posto na instituição educativa, na escola. O processo de formação dos professores é, portanto, uma atividade teórica, ou seja, “conhecimento da realidade e definição de objetivos” que se traduzirá, posteriormente, no campo de trabalho, na práxis pedagógica do futuro professor.

Pimenta traz à tona várias análises que nos ajudam a pensar a questão da questão da prática na formação dos licenciados, de modo geral, e o de pedagogia, especificamente, evidenciando, sobretudo, o problema nuclear da pedagogia, como também nos alerta Saviani (2008), da relação entre teoria e prática. Identifica que, no Brasil, de 1930 a 1980, período histórico considerado em sua pesquisa, a questão da relação teoria e prática na formação dos professores não encontrou caminhos para superação do dilema que assombra tanto a formação quanto a prática dos educadores. Identificou, também, que um caminho possível só seria viável de ser encontrado com base em uma concepção dialética que está na base da organização, segundo ela, do projeto dos CEFAMs.

Em busca da superação do dilema entre teoria e prática, contudo, parece que a autora caiu num outro, ou seja, no dilema da relação entre o campo de formação de professores e o campo de atuação profissional, visto que o caminho da superação é considerar o primeiro como teórico e o segundo, como práxis (prática fundamentada). Ora, o processo de formação de professores se dá por meio da educação que, segundo Saviani, se configura, ao mesmo tempo, como um trabalho e uma exigência para o trabalho. O que significa que o processo de formação é teórico-prático buscando preparar para um trabalho que é, também, teórico-prático. E, como tal, a centralidade no processo de formação é,

defende-se, do trabalho pedagógico, entendido como resultado da relação entre elementos teóricos e práticos.

Eis a contribuição que traz o trabalho desenvolvido por Helena Costa Lopes de Freitas, fruto de sua tese de doutoramento, denominada “O Trabalho como princípio articulador da Teoria/Prática”, defendida em 1993, cujo objeto de estudo é o trabalho de estágio desenvolvido pelas alunas do curso de Pedagogia da FE/Unicamp durante o ano de 1992.

O texto da tese está organizado em uma introdução, quatro capítulos e uma conclusão. Na introdução apresenta-se um breve histórico da origem do problema de pesquisa e as categorias que fundamentaram as análises apresentadas ao longo do texto que são: trabalho docente e relação teoria e prática. O capítulo I traça um panorama histórico do curso de Pedagogia a partir do Decreto de sua criação, passando pelas regulamentações de 1962, 1969 e os pareceres da década de 1970 e adentra o movimento dos educadores iniciado em 1980 a fim de situar historicamente o curso de Pedagogia da FE/Unicamp e, em seu interior, as disciplinas de estágio e prática de ensino. O trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas de estágio e prática de ensino no curso de Pedagogia da FE/Unicamp durante o ano de 1992 na escola de 1º grau é objeto de descrição analítica do capítulo II. No capítulo III o foco de análise são as propostas de trabalho desenvolvidas pelas alunas para a escola de 1º grau abarcando quatro momentos: “a) construção da proposta de trabalho; b) trabalho pedagógico e o conhecimento escolar; c) a aula como elemento de análise do trabalho pedagógico, e d) avaliação” (Freitas, 1993, p. 177). O capítulo IV trata do estágio e prática de ensino no 2º grau para o qual Freitas elabora uma proposta articulada entre o estágio desenvolvido nas escolas de 1º grau e, a partir da identificação de seus problemas, adentrar e orientar o estágio no 2º grau no qual se formavam os professores para o 1º grau. Após a incursão analítica que nos leva a percorrer da introdução ao capítulo IV, a autora tece algumas reflexões com caráter de conclusão.

A hipótese de Freitas é de que os problemas enfrentados pelos alunos nas disciplinas de Estágio e Prática de Ensino são resultado da estrutura curricular do curso de Pedagogia que separa, dicotomicamente, as disciplinas teóricas de um lado e as práticas de outro. Tomando como categoria central o trabalho, o caminho para superação desse dilema seria, para a autora, introduzir atividades práticas ao longo do curso que aconteceriam

concomitantemente às atividades teóricas possibilitando, dessa forma, a elaboração de conhecimentos por parte dos alunos haja vista que o ponto de partida é a atividade prática do sujeito. Essa reorganização curricular proposta também aproximaria, de acordo com Freitas, o campo de formação da escola.

A autora levanta duas questões relevantes para o estudo da questão da prática no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, para o problema da relação entre teoria e prática no processo formativo: o primeiro refere-se ao fato de que, para se debruçar rigorosa e sistematicamente sobre essas questões de caráter pedagógico, deve-se analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no interior dos cursos de formação de educadores; o segundo é a categoria “trabalho” tomada como princípio por meio do qual seria possível articular em uma unidade, teoria e prática. Aqui, também, pensa-se, encontra-se o limite da pesquisa de Freitas quando compreende que o trabalho realizado nas escolas, pelos alunos, no Estágio e Prática de Ensino, é uma atividade prática e as que ocorrem no curso de formação são teóricas. Assim identificado o problema a solução é óbvia: para superar a dicotomia e articular os elementos, aproximam-se as atividades consideradas teóricas das práticas, aproximando, portanto, campo de formação e campo de atuação profissional. Cabe, aqui, uma indagação: Ambos os momentos não seriam, de fato, teórico-práticos? O curso de Pedagogia não teria como fundamento e finalidade o trabalho educativo? E essa formação não se daria, também, por meio de um trabalho educativo? É possível considerar, na realidade educacional, uma dicotomização absoluta? Se sim, proporcionando a aproximação entre os pólos seria o suficiente para integrá-los?

Constatou-se, contudo, que a introdução dessa concepção que mudou, a partir de 1998, a configuração curricular do curso de Pedagogia da FE/Unicamp, introduzindo o “eixo prático” com disciplinas cujo papel seria de introduzir os alunos no campo de atuação profissional, desde o início do curso perpassando todo o currículo, não solucionou o problema que continua central no curso de Pedagogia, especificamente, mas se estende aos cursos de formação de educadores de modo geral: o dilema da relação entre teoria e prática. Quais seriam as razões da persistência desse dilema?

Saviani (2008) fornece elementos que, a nosso ver, identificam a raiz do problema em seu livro “Pedagogia no Brasil: história e teoria” e, por tal razão, apesar de não estar incluso no levantamento feito junto aos Bancos de Dados elencados, considerou-se

pertinente inseri-lo aqui. O autor afirma ser a Pedagogia uma ciência com objeto próprio: a Educação. No processo educativo surgem problemas e questões que carecem de uma análise crítica que tenha como horizonte uma prática pedagógica transformadora. Desse modo, a questão fundamental da pedagogia é a relação dialética entre teoria e prática.

Na história da Educação Brasileira, de acordo com Saviani, as concepções pedagógicas podem ser agrupadas em dois grandes grupos considerando a relação que se estabelece entre teoria e prática: um no qual há subordinação da prática à teoria e outro, inversamente, a prioridade é da prática sobre a teoria. No primeiro grupo encontram-se as concepções tradicionais e, no segundo, as correntes renovadoras. As que fazem parte do primeiro grupo enfatizam o ensino, o papel do professor, o conteúdo e as do segundo, a aprendizagem, o método, o aluno. Cada concepção, portanto, expressa um aspecto constitutivo do trabalho pedagógico não dando conta, assim, de sua totalidade entendida como a expressão da unidade dos seus elementos constitutivos. A conceituação de concepção pedagógica pode ser encontrada em outra obra do referido autor (2007, p. 6):

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais⁶, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.

A análise histórica e teórica da pedagogia no Brasil, objeto de estudo do citado autor (2008) demonstra que nenhuma das concepções que hegemonizaram o campo educacional ao longo da história da educação brasileira conseguiu equacionar, de forma adequada, a questão da relação entre teoria e prática encontrando-se, pois, num dilema. Isso porque essas concepções concebem a relação do ponto de vista da lógica formal e, portanto, como pólos excludentes. No entanto, afirma Saviani, “teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico” (2008, p.123).

⁶ Segundo Saviani (ibidem) as ideias educacionais são aquelas “referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. No primeiro caso encontram-se as ideias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas que tomam a educação como seu objeto. No segundo caso está em causa aquilo que classicamente tem constituído o campo da filosofia da educação.”

Parece ser essa a raiz dos limites dos estudos feitos sobre a questão da relação teoria e prática no qual a prática aparece como espaço privilegiado de superação de tal dicotomia. Identificando o problema como resultado de uma dicotomia, no qual os pólos constitutivos do trabalho educativo excluem um ao outro, as pesquisas caminham para o entendimento que a unidade entre os elementos do processo formativo será estabelecida por meio da aproximação entre eles. Essa aproximação garantiria a articulação? As experiências pautadas nessa ideia, como se evidenciou na pesquisa de iniciação científica apresentada, brevemente, na introdução dessa tese, não deram conta de superação do dilema.

Faz-se, aqui, a mesma pergunta de Saviani (idem, p.124): “Existiria um outro caminho, uma outra tendência pedagógica que permitiria superar o dilema em que se encontram enredadas as tendências pedagógicas contemporâneas?” Acrescentando: O momento da prática seria, de fato, o lugar privilegiado para a superação do problema da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de educadores? Não seria necessário, mais do que identificar o lugar no qual essa relação se estabelece, compreender os procedimentos didático-pedagógicos que medeiam essa relação?

Na tentativa de encontrar caminhos de superação do problema exposto, o autor considera que a lógica dialética seria o modo de proceder mais apropriado. É necessário, assim, buscar apropriar-se da realidade concreta identificando seus elementos constitutivos e as relações que estabelecem entre si passando, portanto, de uma visão sincrética a uma visão sintética pela mediação da análise. A relação entre teoria e prática, desse modo, é dialética, ou seja, uma só existe em função da outra. A *prática* se constitui em “*fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria*” e esta, por sua vez, só tem sentido como instrumento do homem para analisar e resolver os problemas enfrentados na prática. Dessa forma, uma prática coerente, consistente e eficaz é, em grande medida, determinada pela teoria. Isto porque, como afirma o autor, fundamentando-se em Marx, “a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (Saviani, 2008, p.127).

Não há oposição, portanto, entre teoria e prática, mas sim uma unidade que se estabelece numa relação dinâmica, de interdependência e reciprocidade. A oposição se manifesta no campo da linguagem envolvendo não dois mas quatro pólos: teoria, prática,

ativismo e verbalismo sendo que, o que se opõe à prática é o verbalismo e o que se contrapõe à teoria é o ativismo.

O Pedagogo teria, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, concepção pedagógica na qual se fundamenta a presente pesquisa, a tarefa de identificar e dominar os conhecimentos necessários para formação do homem da e na sociedade atual e, além disso, as formas adequadas pelas quais seja possível aos seres humanos se apropriarem deles, além de acompanhar e avaliar esse processo. Ainda, pode-se inferir que pesquisar seu campo de atuação também é uma tarefa intrínseca ao papel do pedagogo já que se compreende que a prática pedagógica é tanto mais coerente e consistente quanto mais domínio teórico tiver o profissional. Indo mais longe, a razão de existir do pedagogo e da pedagogia, entendida como ciência da educação, é a necessidade de apropriação, pelos homens, do conhecimento sistematizado historicamente produzido e acumulado, a fim de que possam, efetivamente, participar da sociedade, determinando seus rumos.

Dos três primeiros trabalhos, contudo, há que se ressaltar alguns elementos que levam a um caminho de pesquisa que, talvez, possa apontar algumas evidências que ajudem na busca por melhores condições de formação dos educadores para que possam cumprir o papel que lhes cabe de formar o homem para a sociedade atual mas que almeje uma outra sociedade na qual sejamos, de fato, homens por “inteiro e livres”.

Guedes (2009) aponta para o alcance de análise de uma abordagem histórica calcada nos fundamentos do materialismo dialético. Pimenta (2002), por sua vez, evidencia a necessidade de fundamentar o trabalho pedagógico em uma concepção teórico-metodológica que forneça instrumentos que possibilitem encontrar caminhos para superação do problema da relação teoria e prática no processo de formação dos educadores e no importante papel atribuído à formação prática. Freitas (1993), de outro lado, identifica a categoria trabalho como imprescindível para entendimento do dilema central da pedagogia, já enunciado, e a necessidade de se debruçar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das disciplinas.

Saviani, indo além dessas análises, evidencia, ao menos, duas questões teórico-metodológicas relevantes. A primeira diz respeito à história como abordagem privilegiada para compreensão do fenômeno educativo, especificamente na vertente materialista-dialética, na qual a educação deve ser abordada a partir da sua materialidade e contradições

como expressão da história da humanidade da qual se origina e para a qual se estrutura. A segunda, destaca-se, seria localizar a educação como ponto de partida e de chegada das pesquisas educacionais, o que permitiria, segundo o autor, uma visão de totalidade do processo educativo. Assim,

Em vez de considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo (2008, p. 140).

Não seria esse um aspecto relevante a considerar na problemática da relação entre teoria e prática? Como estabelecer uma relação de unidade entre teoria e prática se a visão que se tem da educação é fragmentada, repartida pelas várias áreas do conhecimento que sobre ela se debruçam? Um caminho possível de superação da problemática evidenciada, talvez, seja, portanto, uma abordagem histórico-pedagógica dos fenômenos educativos tanto no desenvolvimento de pesquisas educacionais quanto na elaboração dos projetos dos cursos de formação de educadores, de modo geral, incluindo aqui, o de Pedagogia. Essa concepção – Pedagogia Histórico-Crítica⁷ - vem sendo elaborada desde a década de 1970, no bojo das teorias críticas da educação, por um coletivo de educadores, cujo precursor e maior representante, no Brasil, é o Prof. Dermeval Saviani.

Para a Pedagogia Histórico-crítica, uma categoria fundamental é a de práxis entendida, segundo, ainda, o autor referido “como um conceito sintético que articula a teoria e a prática” (2005, p. 141), no qual a prática é tida como fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria e “alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática” (ibidem, p. 142). Desse modo, a prática será mais coerente, consistente e

⁷ Esclarece Saviani (2005, p. 140-141) sobre o significado do nome dessa concepção pedagógica: “Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações”.

eficaz na justa medida do desenvolvimento da teoria. A questão da prática, portanto, para ser compreendida, deve ser considerada como teórico-prática.

Feitas essas análises com base na produção científica da área, o desafio, agora, é explicitar, mais pormenorizadamente, visto que vários dos pressupostos já foram aqui apresentados, o arcabouço teórico-metodológico que sustenta o trabalho de pesquisa desenvolvido que possibilitou chegar aos resultados alcançados. Estes não são considerados, aqui, como “receitas” que, se devidamente aplicadas, resolverão, como num passe de mágica, os problemas nucleares que insistem e persistem no curso de Pedagogia. Consistem, antes, como ferramentas analíticas eleitas para a aproximação possível à realidade concreta buscando identificar os elementos/condições nas quais se deve intervir com o intuito de impulsionar a transformação da estrutura educacional atual. Se o que se produziu como resultado será ou não válido para a formação dos educadores só a prática poderá nos dizer.

2. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa:

Esse item objetiva delimitar o objeto de pesquisa e explicitar a concepção teórico-metodológica na qual esse estudo se fundamentou. Isso se faz necessário pois clareia os princípios, pilares de sustentação, tanto das análises desenvolvidas quanto da estrutura do texto elucidando, também, os limites e possibilidades dos resultados alcançados.

Algumas perguntas basilares acompanham o pesquisador durante o processo de elaboração de um projeto de estudo: qual a função social da produção científica? Em qual campo do conhecimento é possível mais se aproximar da realidade buscando encontrar caminhos para superação da situação atual da educação brasileira? Qual a concepção teórico-metodológica que deve embasar uma produção científica que procura a transformação da educação? Como produzir um conhecimento da realidade, a partir da concepção adotada? Como delimitar o espaço e o tempo históricos que dêem conta da compreensão do objeto? A partir de qual momento histórico deve-se iniciar a pesquisa e até onde se estender? Como estabelecer os marcos históricos que identificam pontos significativos de ruptura no movimento histórico do objeto em estudo? Quais fontes utilizar? Como analisá-las? Como organizar os conhecimentos produzidos objetivando que a exposição dos resultados seja compreensível?

Tentemos, então, o encaminhamento das respostas a essas perguntas.

Segundo Saviani (1998, p. 7-8), a necessidade, dos homens, de compreensão e explicação da sua própria história surgiu na época moderna quando “as condições de produção da existência humana passam a ser predominantemente sociais, isto é, produzidas pelos próprios homens”.

Nesse contexto, começa a se constituir um campo de estudo tendo como objeto a própria história da humanidade, com diferentes maneiras de explicar os fenômenos humanos. Relacionando o debate no campo da história e sua importância para a produção de pesquisa no campo educacional, Saviani (idem, p.11-12) considera que,

Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica.

Compreender, pois, a educação significa compreendê-la como expressão da história da humanidade, da qual se origina e para a qual se estrutura. Estudar a educação, assim, numa perspectiva histórica, evidencia-se como o caminho a ser seguido em um estudo que, para colaborar com sua transformação, necessita, antes, compreendê-la.

Definido o campo da história da educação como perspectiva de análise do presente estudo, cabe optar por uma concepção teórico-metodológica que permita alcançar o objetivo proposto neste projeto, ou seja, compreender como vem ocorrendo a formação prática do pedagogo ao longo da história do curso de pedagogia, buscando encontrar os caminhos para a elaboração de uma proposta de formação que, efetivamente, instrumentalize esses profissionais para compreender seu trabalho e direcioná-lo no sentido de sua transformação. Acredita-se ser este um ponto importante: o objetivo deste estudo não é, ao final dele, apresentar uma proposta de formação do pedagogo no que se refere à questão da prática mas, antes, reunir, em uma síntese possível, elementos teórico-práticos que possibilitem aos educadores analisar criticamente a história do curso para, assim,

fundamentar propostas de formação dos futuros mestres. O objetivo, portanto, é enriquecer o campo teórico, como instrumento útil e necessário a uma prática coerente e consistente.

Segundo Lombardi (2006a, p.83),

Todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que embasam o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes igualmente produtos sociais e históricos. Mesmo quando os trabalhos não explicitam os métodos e teorias utilizados, é evidente que, apesar dessa dimensão ficar subjacente ao texto, não se deixa de adotar pressuposições ontológicas, gnosiológicas e axiológicas, posto que estas permeiam *toda* produção de conhecimentos, *todo* processo e resultado do pensar humano. (grifos do autor)

Saviani (1998) identifica algumas concepções teórico-metodológicas no campo da história⁸: o gênero literário, o positivismo, a Escola dos Annales e o Marxismo. Na análise dessas concepções se estará atento à questão da função da produção científica não se detendo, portanto, numa análise dos seus pressupostos.

O gênero literário e o positivismo⁹, segundo o autor, têm como diretriz descrever os fatos sociais sendo que todo o instrumental teórico e metodológico – os pressupostos, as questões levantadas, a seleção das fontes, a análise das fontes, os resultados alcançados – será direcionado, desta forma, por essa orientação.

A Escola dos Annales é analisada de forma um pouco mais detalhada por José Carlos Reis (1998) no mesmo livro no qual consta o artigo de Saviani. De acordo com Reis, o problema levantado pelo historiador é a origem e a diretriz para o desenvolvimento da pesquisa. O historiador elabora uma questão, levanta hipóteses, escolhe, seleciona e analisa as fontes objetivando, em última instância, responder seu problema, sua questão. Isso porque, segundo Reis (idem, p.56), “O conhecimento histórico não quer estimular e legitimar a produção de eventos, mas controlá-los, dominá-los e até evitá-los. (...) Dominar a história é conhecê-la empiricamente e planejá-la, controlando as crises, os ciclos de baixa e a fricção dos eventos”.

⁸ Sobre os métodos da história ler CARDOSO, Ciro Flamarion S e BRIGNOLI, Hector Perez. Os Métodos da História. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

⁹ Sobre o Positivismo ler ARANA, Hermas Gonçalves. Positivismo: reabrindo o debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Outra corrente historiográfica em voga, na atualidade, é a auto-denominada “Nova História”. José Claudinei Lombardi (2006), em seu artigo publicado na coletânea intitulada “História, Cultura e Educação”, analisa, sinteticamente, a configuração da chamada Nova História e seu impacto no campo da educação. Para o autor, a História Cultural é um movimento recente tendo origem na história das mentalidades e se apresenta como origem da Nova História.

A cultura, para a história cultural, é tida como categoria central de análise a partir da nova história. Trata-se, agora, nessa onda “novidadeira” (termo utilizado pelo autor), de entender a cultura como um conjunto de significados cuja construção se dá nas relações sociais, em que cada indivíduo busca a sua própria explicação do mundo. O conhecimento histórico é entendido como representação do real não sendo possível, desse modo, a busca pela verdade.

Opondo-se a essa vertente culturalista uma perspectiva, fundamentada nos pressupostos marxistas, se delineia na historiografia da educação como expressa a obra, fruto de pesquisa de Sérgio Eduardo Montes Castanho (2010), com o sugestivo título “Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista”. Advogando a possibilidade de uma história tendo como objeto de estudo a cultura, esclarece o autor:

(...) aceito a história cultural como legítima, não que toda história seja cultural, como pretendem os que a tomam em sentido substantivo, como sinônimo de “a” história, mas em sentido adjetivo, que admite a possibilidade de uma história do âmbito cultural com relativa autonomia. Que fique bem claro: *relativa* autonomia. Emprestar-lhe absoluta autonomia seria desvinculá-la das determinações materiais que lhe conferem realidade. Mas, em contrapartida, evito também trazê-la o tempo todo a reboque de raízes econômicas, numa redução da determinação material à determinação econômica (economicismo) que não estava nem no pensamento dos “pais fundadores” do marxismo nem no de seus mais lúcidos continuadores. Posiciono-me, portanto, numa vertente da história cultural a que anteriormente denominei contextualista. Vejo em seu objeto, a cultura, indisfarçável materialidade, de tal forma que me identifico com o *materialismo cultural* de Raymond Williams (idem, p. 86, grifos do autor).

O conhecimento histórico, nas concepções supra mencionadas, não fornecem os instrumentos teóricos necessários para o desenvolvimento da presente pesquisa tendo em vista a diretriz de uma análise, ao mesmo tempo, crítica e que busque caminhos para superação do modo como vem sendo organizado e levado a cabo o trabalho pedagógico nos cursos de pedagogia. Este, defende-se, deveria ter como fundamento e finalidade a formação de profissionais que compreendam que a Educação exerce um papel na transformação da sociedade, instrumentalizando os sujeitos com os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade para que possam, dessa forma, participar ativa e efetivamente da vida social.

Tratemos, agora, de analisar os principais pressupostos teórico-metodológicos da concepção materialista-dialética da história cujo precursor e maior representante é Karl Marx.

Segundo José Paulo Netto (1998, p. 54), Marx desenvolve “um conjunto de categorias ontológicas nucleares que permitem a reprodução ideal do movimento real da sociabilidade”, sendo a práxis a categoria central de análise - e o trabalho a forma modelar de práxis - e sustentáculo para as demais, destacando: totalidade, negatividade e mediação.

Saviani (2005) nos ajuda a precisar o conceito de trabalho e entender sua relação com a educação. O homem se caracteriza pelo fato de necessitar, continuamente, produzir sua própria existência, adaptando e transformando a natureza de acordo com suas necessidades, por meio do trabalho, sendo esta, portanto, uma atividade planejada intencionalmente em função de suas finalidades. Para produzir sua existência, o homem precisa, em princípio, suprir suas necessidades materiais em escala cada vez maior e, para produzir os bens materiais é preciso planejar esse processo de “trabalho material”, traçando objetivos e ações. Para empreender tal tarefa de representação mental do plano de ação, o homem necessita conhecer o mundo (ciência), seus valores (ética) e sua simbologia (arte), num processo de produção de conhecimentos, ideias e valores, denominado de “trabalho não-material”. É esse o sentido da célebre passagem na qual Marx distingue a atividade dos animais do trabalho humano:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é

que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (Marx, 1996, livro I, v.I, p.202).

O homem se define, pois, pelo trabalho que, como se vê na citação acima, comporta dois aspectos distintos mas interdependentes e indissociáveis: o primeiro refere-se à elaboração mental da ação tendo como fundamento e finalidade a prática social e o segundo à ação propriamente dita orientada e organizada com base na elaboração mental/teórica. A educação, entendida como um trabalho não-material, portanto, “é um fenômeno próprio dos seres humanos (significando) que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2005, p.12).

Segundo Sánchez Vásquez (1977) a práxis (trabalho) adquire formas específicas de acordo com a matéria-prima sobre a qual o sujeito age sendo uma delas os próprios seres humanos organizados em sociedade ou, ainda, os próprios sujeitos concretos considerados individualmente. Dessa forma é possível afirmar, como o faz Saviani (idem, p. 13), que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A educação, desse modo, é um processo que acompanha toda a história da humanidade e adquire características distintas, em cada momento histórico, em função das condições reais de existência humana, da qual é expressão.

Nas comunidades primitivas, afirma Saviani (1997), os homens se educam e educam as novas gerações no próprio processo de produção da vida material não havendo, desse modo, uma diferenciação entre educação e trabalho. Surge, nas sociedades antiga e medieval, o primeiro tipo de educação diferenciada destinada à classe dominante que, ao não precisar prover sua existência, já que explorava o trabalho daqueles que não possuíam a propriedade privada da terra, dispunha de tempo livre que precisava ser preenchido. É nesse contexto, portanto, que se inicia o processo de educação sistematizada destinada à minoria, em contraposição à educação da grande maioria dos membros da sociedade, que se dava assistematicamente nas suas próprias experiências de vida.

Na sociedade moderna, o fato de a burguesia deter a propriedade privada dos meios de produção, objetivando não só suprir a sua existência, mas, além de tudo, acumular capital, torna-a uma classe empreendedora no sentido de necessitar alavancar o processo produtivo a fim de acelerar a acumulação de capital. Isso é feito por meio do desenvolvimento dos meios de produção e das forças produtivas tornando o processo de trabalho cada vez mais complexo o que exige, por parte dos trabalhadores, o domínio de certos saberes necessários às funções que exercem na organização do trabalho. O processo produtivo organizado sob tais moldes, gradativamente, aumenta a capacidade produtiva de mercadorias em um espaço de tempo cada vez menor. Dessa forma, garantindo o pagamento do mínimo necessário para a “reprodução” da mão-de-obra, os representantes da classe dominante acumulam cada vez mais riquezas, apropriando-se do excedente produzido pelo conjunto de trabalhadores, num processo denominado de mais-valia. Na atualidade, portanto, a educação escolar ocupa um lugar central pois o homem, para viver e se tornar cidadão em uma sociedade na qual predominam a cidade e a indústria, com valores e regras formais e sistemáticas, necessita de uma educação também formal e sistemática (idem, 1997).

É, assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas (Saviani, 1997, p.03).

É, justamente, com a institucionalização da educação por meio da criação e expansão das escolas que a questão da formação dos educadores emerge como um problema do Estado que passa, gradativamente, a organizar e regular o processo de formação para o trabalho pedagógico, criando, para tanto, instituições específicas para esse fim. Evidencia-se, assim, a estreita articulação entre a organização da educação e a formação dos educadores que, por sua vez, surgem e se modificam em função das condições históricas ensejadas na prática social.

O processo histórico da humanidade, segundo José Paulo Netto (1998), apresenta algumas características. É objetivo na medida em que implica em permanências e mudanças independentes da representação que os homens têm da própria história. É

contraditório no sentido de que seu movimento é resultado do embate de interesses divergentes que buscam, por meio de ações concretas, direcionar o sentido histórico de desenvolvimento da humanidade. Essas ações concretas que impulsionam e direcionam o desenvolvimento histórico são feitas por homens, sujeitos reais e concretos que não agem como individualidades, ao contrário, representam, com graus diferentes de consciência, os interesses da classe ou da fração de classe à qual se filiam. Os interesses expressam-se em projetos de sociedade defendidos e levados a cabo por sujeitos determinados em função das condições reais, concretas, estabelecidas historicamente. Esses sujeitos participam da materialização de um determinado projeto com diferentes graus de consciência dos limites e possibilidades de suas ações e participam dele intencionalmente. Pode-se fazer uso, pensa-se, dos mesmos princípios para o estudo da história da educação que, como se evidencia nas análises empreendidas, ainda que sintéticas, é expressão da história da humanidade tendo sua organização direcionada para a formação da humanidade nos homens de acordo com os determinantes históricos.

José Paulo Netto (idem) enfatiza, ainda, que a pesquisa, em Marx, se dá em dois níveis de análise: sincrônica e diacrônica. Assim, o processo de pesquisa compreende a gênese e desenvolvimento do objeto de estudo, confrontando-o com os determinantes históricos do qual é expressão e mediação, buscando identificar seu significado e sentido históricos.

E é nesse sentido que se volta às origens da questão da formação prática dos educadores no Brasil entendendo que ela coincide com a institucionalização da formação de professores nas Escolas Normais que se consolidam, efetivamente, a partir da década de 1890. Na década de 1930, as Escolas Normais de São Paulo e do Rio de Janeiro foram transformadas em Institutos de Educação, nos quais se organizaram, pela primeira vez, em forma de especialização, cursos específicos para diretores, orientadores de ensino e inspetores para atuarem em funções técnicas de ensino, constituindo-se, pois, na resposta do movimento renovador para os problemas enfrentados na organização da formação de professores nas Escolas Normais. Os Institutos de Educação carioca e paulista foram incorporados, respectivamente, à Universidade do Distrito Federal (1935) e Universidade de São Paulo (1934). Em 1938, a Universidade do Distrito Federal é extinta e seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 1939, como parte do projeto implementado em 1938, é criado o curso de Pedagogia, sendo que esses Institutos voltam a ter a tarefa de formar o quadro docente para o ensino primário, atualmente denominado de ensino fundamental. O curso de Pedagogia, ao longo de sua história, foi alvo de várias regulamentações indicando momentos de mudanças significativas mas que também guardam muitas continuidades.

São utilizados, como suporte para o desenvolvimento das análises, referências bibliográficas acrescidas das legislações que regulamentaram a organização da educação e a formação dos professores no Brasil, bem como os programas e planos de curso a que se teve acesso. A análise da legislação se justifica pelo fato de que ela delimita as condições nas quais se dará o trabalho educativo sendo, portanto, imprescindível debruçar-se sobre ela antes de adentrar a organização didático-pedagógica do trabalho educativo. Além disso, entende-se que as legislações direcionam e legitimam uma tendência que já está em curso, em confronto com outras, contemporâneas. Esta, sendo assumida como política educacional do Estado vai, paulatinamente, tornando-se a concepção pedagógica de referência para a organização da educação nacional em todos os níveis e modalidades desta. A legislação, portanto, cumpre uma dupla função: legitimar uma concepção pedagógica que já se apresenta como uma tendência e disseminá-la para todo o território nacional. Justamente por isso que as diferentes regulamentações legais do curso são tomadas como marcos históricos que apontam para a manutenção e/ou mudança de direção na formação do pedagogo, de modo geral, e de sua formação prática, especificamente.

Com base nesses pressupostos, espera-se que este estudo possa contribuir para a análise dos problemas enfrentados no processo de formação do Pedagogo e possibilite alguns encaminhamentos propositivos no sentido de superação do problema que ora se apresenta.

Capítulo II

Antecedentes históricos: da formação na prática à formação para a prática

1. 1549 a 1827 - A educação no Brasil Colônia: ausência de preocupação com a formação de professores?

No livro intitulado “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2007a) nos leva a uma viagem pela educação brasileira desde a chegada dos portugueses ao Novo Mundo até os dias atuais, abarcando, portanto, um longo período da História da Educação do Brasil. Relata o autor que, quando aqui desembarcou a esquadra de Cabral, habitantes foram encontrados organizados com características semelhantes às comunidades primitivas nas quais o processo educativo se confunde com a própria vida, ou seja, a educação das crianças e jovens vai ocorrendo, paulatinamente, com a participação destes no processo de produção da vida material e espiritual de modo gradativo da infância à fase adulta até que pudessem exercer, em sua plenitude, as funções que cabiam aos membros da comunidade. Somente os membros da comunidade, a partir dos 40 anos, assumiam funções de liderança, inclusive as de transmissão da cultura e orientação dos mais jovens, conforme se pode perceber, claramente, na seguinte passagem de Saviani (2007, p. 37):

A partir dos 40 anos os homens entravam na fase mais bela, podendo tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar à condição de pajés. Nas “casas grandes” cabia-lhes fazer preleções, transmitindo as tradições e orientando os mais jovens, para os quais sua conduta tinha caráter exemplar. Eram admirados e respeitados por todos os membros da tribo. Destaca Florestan que “a qualidade da influência que exerciam no decorrer de suas pregações era de tal ordem, que Trevet os comparou aos *professores* europeus” (FERNANDES, 1964, p. 183). As mulheres nessa faixa a partir dos 40 anos também assumiam papel de destaque presidindo o conjunto dos trabalhos domésticos, carpindo os mortos e exercendo a função de mestras para a iniciação das moças na vida feminina.

De acordo com esse modo de organização da vida, como se pode depreender da passagem acima, na qual o processo educativo se confunde com o processo de produção da

vida material e espiritual, os responsáveis pela orientação da formação dos mais jovens são aqueles que, ao longo da existência, adquiriram, por meio da experiência prática, os saberes teóricos e práticos necessários para a manutenção da própria comunidade. Como não havia uma instituição específica responsável pela educação não havia, tampouco, uma que se dedicasse a formação dos mestres/professores.

Não houve, nos primeiros anos da colonização, uma ação efetiva por parte dos colonizadores que abalasse as estruturas organizacionais dos grupos que aqui viviam. O mapeamento das terras e a exploração do pau-brasil foram as atividades nucleares até 1549, como esclarece Caldeira (1997, p. 21):

Embora as novas terras não promettessem tantas riquezas quanto as Índias, nem por isso deixaram de despertar interesse. Em menos de cinco anos, os portugueses traçaram, em visitas regulares, mapas de boa parte de seu litoral. E encontraram um motivo para aumentar o número de viagens: uma árvore da qual se extraía tintura vermelha para tecidos – mercadoria de grande procura na Europa. A árvore era o pau-brasil, ou pau cor de brasa. Logo a nova mercadoria despertou a cobiça que acompanha a riqueza. Não só de Portugal, mas de vários países, aventureiros começaram a aportar num litoral que se tornava cada vez mais conhecido na Europa pelo nome da madeira.

Como elucida Sodré (2002), a posse da terra não garante seu domínio e a defesa de um território tão extenso como o do Brasil oneraria demasiadamente os cofres da Coroa Portuguesa.

Assim torna-se imperativo povoar: ocupar, pela transferência de grupos humanos, pela presença aqui de colonos que assegurem por si mesmos as suas necessidades, numa empresa que não se deve tornar carga para a Coroa, mas alívio para esta. Era preciso, pois, colonizar. (idem, p. 72)

A primeira tentativa de colonização efetiva ocorreu em 1532 com a divisão das terras brasileiras em faixas horizontais denominadas de capitanias hereditárias doando-as àqueles que se dispusessem a explorá-las e defendê-las. Diante da relação conflituosa gerada pela divergência de interesses entre colonizadores e povos locais, poucas foram as capitanias

que lograram êxito. A ineficácia do método de colonização adotada obrigou o rei de Portugal, D. João III, a tomar medidas que garantissem o domínio do território. Assim, instaurou-se, em Salvador, em 1549, um Governo Geral tendo à frente Tomé de Sousa trazendo consigo mais de mil pessoas, dentre elas seis membros da Companhia de Jesus, pertencente à Igreja Católica, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega (Fausto, 2009), responsáveis pela educação e catequese¹⁰. Destaca Saviani (2007a, p. 29) a centralidade atribuída pela Coroa Portuguesa à educação e catequese no processo de colonização do Brasil.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente (...): a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

O período no qual o Brasil se manteve como Colônia de Portugal, do ponto de vista da educação, segundo, ainda, Saviani (idem), pode ser dividido em três fases. Nas duas primeiras fases, de 1549 a 1759, a responsabilidade pela educação no Brasil estava, exclusivamente, nas mãos da Igreja Católica, na figura dos jesuítas. Num primeiro momento, capitaneado pelos Padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, buscou-se levar em consideração as condições aqui encontradas como base para organização de um plano de trabalho pedagógico.

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). (ibidem, p.43)

¹⁰ Sobre a relação entre colonização e catequese ver PAIVA, José Maria. Colonização e Catequese. São Paulo, Cortez, 1982

A fim de operacionalizar o plano desenvolvido por Nóbrega, meninos brancos foram trazidos da Metrópole com o intuito de atrair as crianças “índias” e, por meio delas, alcançar a conversão de todos os membros das comunidades locais. Anchieta, ainda, aprendeu rapidamente a língua dos povos locais organizando uma gramática e a utilizava no processo educativo. Escreveu, também, poesia e teatro, nos quais metamorfoseou as lendas indígenas com a inserção de elementos da religião católica. Desse modo, afirma Saviani (2007a, p.47), se configurou “uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses”.

O papel atribuído pela Coroa Portuguesa à Companhia de Jesus no processo de colonização desembocou na vinculação de 10% da arrecadação dos impostos provenientes do Brasil aos jesuítas o que facilitou, em muito, as condições para a institucionalização da educação sob as bases das ideias humanistas e religiosas. Com o objetivo de padronizar o trabalho pedagógico desenvolvido pela ordem jesuíta em todos os lugares nos quais se faziam presentes, organizou-se um plano geral de educação, contendo, em pormenores, toda a estrutura didático-pedagógica e administrativa na qual deveria, obrigatoriamente, organizar-se a educação. Esse plano recebeu o nome de *Ratio Studiorum*¹¹ e, segundo Saviani (idem, p.56), revestiu-se de um “caráter universalista e elitista”. Continha um plano geral de estudos que deveria ser seguido em todos os colégios jesuítas, excluindo-se a primeira parte do plano original de Nóbrega que incluía os indígenas dedicando-se, a partir de então, à educação da elite colonial. No Brasil, o que se instituiu foi o curso de Humanidades, denominado, no plano, de estudos inferiores, que corresponderia, hoje, ao ensino médio cujo conteúdo, como o próprio nome sugere, era selecionado da área atualmente denominada de Ciências Humanas, com predomínio do latim e do grego aos quais se subordinava a história e a geografia. De acordo com as análises empreendidas por Saviani (2007a, p.58),

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma

¹¹ Sobre o método de ensino dos jesuítas consultar FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

A educação, nessa perspectiva, não deve se ligar à natureza material dos homens, antes, deve negá-la e agir no sentido de moldar os homens à sua essência ideal, divina. Os professores, com base nessas ideias, são, por excelência, os filósofos-teólogos cristãos, mais especificamente, católicos cujo conteúdo de sua formação deve-se pautar na filosofia, mas não qualquer filosofia, a filosofia cristã e na disciplina rígida. O trabalho pedagógico deve ser fiel ao prescrito no plano de ensino elaborado pelos discípulos de Deus consubstanciado no *Ratio Studiorum* e, em nenhum momento deve tomar como fundamento ou como finalidade a vida material.

A Companhia de Jesus, segundo Sousa (2003), tem um caráter eminentemente educativo, tendo se preocupado não só com a elaboração de um plano pedagógico, mas, também, com a organização e disseminação de instituições de ensino o que demandava, por sua vez, a preocupação com a formação de professores. Esta deveria ser oferecida em uma instituição específica organizada em forma de academia ou seminário. Orientava-se, ainda, que cada Província tivesse, pelo menos, uma instituição cujo trabalho seria formar bons professores. No *Ratio Studiorum*, a responsabilidade de formação dos professores é do Reitor, expressa na regra de número 9:

9. *Academia para a preparação de professores.* - Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício.¹²

¹² Consultado no site

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm

Como se depreende da regra transcrita acima, a formação pedagógica propriamente dita do futuro professor se dava, exclusivamente, na prática, numa relação entre mestre e aprendiz, tal qual acontecia nas corporações de ofício¹³, com a diferença que, no caso dos jesuítas, o conteúdo a ser ensinado nos diferentes níveis que compunham a estrutura de ensino da Companhia de Jesus, já tinha sido aprendido pelo futuro mestre cabendo-lhe, portanto, dominar o método de ensino. O fato da formação profissional, propriamente dita, dos jesuítas que assumiriam funções docentes, ocorrer exclusivamente na prática não significa, contudo, a primazia da prática sobre a teoria, ao contrário, a prática é subsumida à filosofia da educação de caráter humanista e religioso. Evidencia-se, portanto, uma concepção pedagógica tradicional, como esclarece Saviani (2008, p. 78):

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

Outra característica marcante do plano de estudos dos jesuítas é a questão da supervisão, rigorosa e sistemática, sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores jesuítas a fim de garantir que as especificações contidas no *Ratio Studiorum* fossem fielmente seguidas, cuja tarefa era de responsabilidade do Provincial.

No Brasil não há evidências de que a formação dos quadros do magistério da Companhia de Jesus fossem aqui preparados, o que não significa que não tinham formação.

A educação, nesse momento, não tem uma vinculação direta com o processo de trabalho produtivo que, no Brasil, segundo Ribeiro (2010) é marcada pela consolidação do modelo agrário-exportador dependente que se estende até o ano de 1808, ano em que a

¹³ Sobre as corporações de ofício consultar SANTONI RUGIU, Antônio. Nostalgia do Mestre Artesão. Tad. de Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

família real portuguesa aporta no Brasil e instala aqui a sede do reinado por ocasião do bloqueio francês a Portugal.

O Brasil, como colônia, produzia as matérias-primas com base no trabalho escravo e as exportava para Portugal a um preço irrisório. Basicamente, até por volta de 1700, a produção era, hegemonicamente, açucareira. Isso se explica pelo fato de Portugal, desde o século XV, ser o maior produtor dessa mercadoria que, até então, era comercializada como especiaria, ou seja, em pequenas quantidades e a um alto preço. Além desse fator, as condições do solo e do clima de parte significativa do território brasileiro eram adequadas ao desenvolvimento do plantio desse item (Sodré, 2002). No primeiro quinquênio do século XVIII, descobrira-se jazidas de ouro, material extremamente valorizado à época e teve início sua exploração. Portugal, então, apropriando-se dessa produção, a comercializava com vários países europeus, aumentando, assim, a riqueza do país. Os navios portugueses não davam conta do transporte dos produtos aqui produzidos e, para contornar tal empecilho, associou-se à Holanda. Parte do capital acumulado pelo comércio dos bens produzidos na colônia é transferida, dessa forma, de Portugal para a Holanda. Além dessa transferência de recursos para a Holanda, Portugal também repassava parte das riquezas acumuladas para a Inglaterra. Esta, já em processo de industrialização, produzia bens manufaturados e os comercializava, sendo Portugal um de seus compradores. Numa relação comercial “amigável” a Inglaterra, por sua vez, comprava de Portugal matérias-primas.

Portugal, como se percebe, saiu na frente na empreitada das grandes navegações, sendo figura proeminente nas relações comerciais com vários países mas foi perdendo espaço nas relações mercantis e, ao mesmo tempo, não acompanhou o desenvolvimento do modo de produção capitalista que já entrava em uma fase industrial, proporcionada, inclusive, pelo acúmulo de riquezas provenientes da fase comercial. Nesse quadro de transformações históricas tem início o declínio do Império Português cujos sinais são sentidos, também, na colônia brasileira. A relação entre Colônia e Metrópole se torna, progressivamente, mais tensa. Além disso, analisa Sodré (idem), há contradições internas expressas nas relações conflituosas entre os diferentes grupos que compõem a sociedade

brasileira colonial: colonos x índios, colonos x missionários, escravos x senhores de escravos, consumidores x monopolizadores, senhores de terras e escravos x comerciantes¹⁴.

Em âmbito mundial, no bojo das transformações no modo de produção material e como fundamento e expressão desse processo histórico, novas ideias concorrem e são, paulatinamente, disseminadas tendo sido a Revolução Francesa um marco histórico importante de ascensão do ideário iluminista.

Nessa conjuntura política, econômica e cultural, assume o reinado Português Dom José I e nomeia como secretário do Exterior e da Guerra, Sebastião José de Carvalho e Melo que, em 1756, assume o posto de Secretário do Estado recebendo, em 1759, o título pelo qual é conhecido na historiografia, Marquês de Pombal (Saviani, 2007a; Ribeiro, 2010). Seu intento é modernizar o país política, econômica e culturalmente e para isso, conta com o ouro extraído no Brasil. Dentre várias ações resultantes de seu plano de modernização de Portugal, incluem-se a subordinação da Igreja ao Estado, a expulsão dos jesuítas e a reforma dos estudos menores, correspondente ao ensino primário e secundário, ações estas que impactaram diretamente a estrutura educacional montada, aqui, pelos representantes da Companhia de Jesus. Ribeiro (2010, p.19-20) aponta duas justificativas para a expulsão, em 1759, dos jesuítas e consequente desmantelamento do aparato educacional montado por eles, a saber:

- a) Era (a Companhia de Jesus) detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;
- b) Educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país.

A Reforma dos estudos menores, consubstanciada no Alvará de 28 de junho de 1759, privilegiou, segundo Saviani (2007a), os estudos correspondentes ao ensino secundário e os que se referiam às primeiras letras foram alvo de regulamentação em 1772. Foram instituídas as aulas régias, avulsas e isoladas que, de maneira geral, eram oferecidas nas casas dos próprios professores, e nomeado um diretor de estudos que seria responsável

¹⁴ Para entendimento dessas contradições internas e externas, sugere-se a leitura do livro SODRÉ, Nelson Werneck. Formação Histórica do Brasil. 14 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

pela supervisão do trabalho educativo desenvolvido pelos professores bem como pelos exames de admissão destes. Nenhum professor poderia exercer o magistério sem autorização prévia do Diretor de estudos que a daria mediante exames que comprovassem seus conhecimentos acerca das disciplinas que pretendia ministrar e competência para ensinar com base em novos métodos, os quais deveriam considerar o ensino dos elementos mais simples aos mais complexos. Os meios utilizados para o ensino deveriam se ater àqueles úteis à aprendizagem dos alunos do conteúdo de ensino e os interesses do governo.

A reforma dos estudos superiores, iniciando-se com a Universidade de Coimbra, consolidou-se em 1772, cuja estrutura contava com seis faculdades: Teologia, Cânones, Direito, Medicina, Filosofia e Matemática. Destaca-se, nas mudanças levadas a cabo por essa reforma, a inserção, no curso de Medicina, como disciplinas, atividades práticas a serem desenvolvidas no hospital, localizadas ao final do curso, ou seja, no quinto ano.

Em síntese, a reforma da Universidade de Coimbra procurou incorporar o progresso das investigações empíricas no campo da medicina, da filosofia e da matemática; e os avanços do método histórico, hermenêutico e crítico no âmbito teológico e jurídico (Saviani, 2007a, p.93).

Considerando a sociedade como um organismo, no qual cada membro ocupa um papel, a reforma dos estudos menores orientava que cada um receba a educação necessária ao papel social que exercia. Assim, estavam excluídos, por exemplo, os membros do povo cujo trabalho consistia “nos serviços rústicos e nas Artes Fabris” (idem, p.96). Àqueles que seguiriam seus estudos em nível superior, deveria ser acrescido o estudo de Filosofia. Nas escolas de primeiras letras, os mestres deveriam ensinar ler e escrever corretamente o que implicava, também, estudo de gramática, além das quatro operações matemáticas. Os alunos não poderiam mudar de turma, professor ou nível de estudos sem antes passar por um exame. A inspeção deveria ser feita a cada quatro meses sem, contudo, dia e hora marcados. Era permitido, também, que as crianças fossem instruídas em casa por um professor desde que este tivesse licença para o magistério. Os alunos que recebiam essas aulas particulares também estariam sujeitos a exames nas mesmas condições dos demais.

Para prover as condições materiais necessárias à manutenção das aulas régias, instituiu-se o Subsídio Literário em 10 de novembro de 1772, vinculando parte dos impostos arrecadados no comércio de algumas mercadorias.

Essa estrutura, ainda que precária e fragmentada, pode ser considerada o gérmen da educação pública e persistiu até o início do século XIX. Começa, aqui, então, um “aparente” processo de distanciamento entre educação e trabalho; aparente visto que a orientação era de que a educação escolar fosse ministrada somente àqueles que dela precisassem para exercer o papel que lhes cabia na organização da sociedade. Aos que a educação escolar se fizesse necessário, o tempo de permanência nos estudos e o próprio conteúdo da aprendizagem a ser selecionado deveriam, também, se orientar pelos mesmos critérios, antes referidos. A cada um a educação necessária para o desenvolvimento e manutenção da sociedade. Sobre os métodos mais adequados para a materialização do processo educativo, há uma indicação clara da necessidade de sequenciar o conteúdo selecionado facilitando sua assimilação por parte dos alunos. Resumindo, já brotam as ideias da relação entre educação e trabalho e, assim, sua necessidade de universalização e, também, da necessidade de racionalização do trabalho pedagógico. A primeira – universalização da educação escolar – ganha força no período no qual o Brasil se organizou, politicamente, na forma de Império, tendo se iniciado com a vinda e instalação da família real ao Brasil em 1808. A segunda – organização racional do trabalho – pode ser sentida mais enfaticamente a partir do início da República, momento no qual os métodos de ensino começam a ser alvo de maior sistematização o que, conseqüentemente, desembocou na preocupação com a necessidade de formação pedagógica dos professores.

2. 1827 a 1930 - O processo de institucionalização da formação de professores: as Escolas Normais e os Professores Adjuntos

No período no qual o Brasil foi colônia de Portugal, as mudanças efetivadas em todos os planos da vida social, política, econômica, cultural e educacional estavam subordinadas aos interesses da Metrópole e da Igreja. Diante da crise do sistema colonial, com o acirramento das contradições internas e externas ao Brasil, já em meados do século XVIII novas ideias são introduzidas no Brasil nos vários setores da vida social, inclusive na educação, marcadas para gradual separação entre Estado e Igreja. A Reforma efetuada pelo

Marquês de Pombal, conhecida na historiografia como reforma pombalina, expressa esse período de transição lançando os germens das ideias que caracterizarão, no período seguinte, o Brasil Império. Neste, por sua vez, são criadas as condições necessárias para a organização da estrutura educacional nacional e, no seu bojo, a formação dos profissionais que nela vão atuar.

No que se refere à formação e atuação dos professores, no período no qual a educação era organizada e controlada pela Companhia de Jesus, destacam-se: o domínio dos conteúdos centrados nas humanidades subordinados, contudo, à filosofia da educação orientada pela religião católica, a aprendizagem dos métodos de ensino com os professores mais experientes e conceituados e a supervisão do trabalho pedagógico desenvolvido a fim de garantir a fiel reprodução, no plano real, do plano ideal.

No período imediatamente subsequente, o pombalino, destacam-se: a preocupação com a seleção dos conteúdos subordinados, agora, à produção da vida material mas, ainda assim, com forte ênfase religiosa; a orientação para que os métodos de ensino sejam modernizados tendo como princípio o ensino dos elementos mais simples aos mais complexos; a obrigatoriedade da licença para o exercício do magistério concedida mediante exames sob a responsabilidade do governo e; a supervisão do trabalho pedagógico desenvolvido a fim de garantir que não se desviasse das orientações dadas pela coroa portuguesa.

A continuidade das mudanças encontrou inspiração nas condições históricas desencadeadas com a vinda e estabelecimento da família real portuguesa no Brasil em função do bloqueio da França a Portugal. Escoltada pela armada inglesa, a corte lusitana desembarcou no Rio de Janeiro em 08 de março de 1808 trazendo consigo cerca de quinze mil pessoas, tendo sido a Abertura dos Portos brasileiros às nações amigas a primeira medida tomada pelo regente.

A vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural. O acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período. Em setembro de 1808, veio a público o primeiro jornal editado na Colônia; abriram-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas, para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão.

Se muita coisa mudou, não devemos exagerar o alcance das transformações. A presença da Corte implicava uma alteração do acanhado cenário urbano da Colônia, mas a marca do absolutismo acompanharia a alteração. (Fausto, 2009, p.126-127)

As mudanças efetivadas no plano econômico e a circulação das ideias iluministas suscitaram a ideia de mudança, também, no regime político objetivando tornar o Brasil uma nação livre. Claro que essa ideia interessava não só vários grupos locais como também as nações amigas, principalmente a Inglaterra que excluiria, com a independência do Brasil, a mediação de Portugal nas relações comerciais.

Em 1820, uma revolução teve início em Portugal com base no ideário iluminista. Fausto (idem, 129-134), identifica duas ações primordiais que repercutiram no Brasil: o ato revolucionário em Portugal foi deflagrado por militares que organizaram uma junta provisória de governo e exigiam a volta do rei a Portugal. Aqui, também, tal qual no país lusitano, um movimento semelhante teve início a partir dos militares tendo sido instituídas, inclusive, em Belém e Salvador, juntas governamentais. A volta de D. João VI a sua terra natal ocorreu em 1821 tendo deixado no seu lugar seu filho, Dom Pedro I, como regente.

O conflito entre Portugal e Brasil se acirrou. Ao primeiro interessava fortalecer e continuar com as relações coloniais estabelecidas com o segundo; para o segundo, ao contrário, interessava mais o rompimento das amarras impostas pela relação de dependência com a Metrópole. Levado pelos seus interesses, Portugal envia para cá um conjunto de decretos com o intuito de “recolonização”, termo usado por Caldeira (1997) cujas principais medidas são assim definidas por Fausto (ibidem, 132):

Os governos provinciais passariam a ser independentes do Rio de Janeiro, subordinando-se diretamente a Lisboa. Houve uma tentativa nas Cortes de revogar os acordos comerciais com a Inglaterra, que eram do interesse tanto dos ingleses como dos grandes proprietários rurais brasileiros e dos consumidores urbanos. (...)

(...) novas medidas tomadas pelas Cortes fortaleceram no Brasil a opção pela independência, até aí apenas esboçada. Decidiu-se transferir para Lisboa as principais repartições instaladas no Brasil por Dom João VI, destacaram-se novos contingentes de tropas para o Rio de Janeiro e Pernambuco e, ponto decisivo, determinou-se a volta para Portugal do príncipe regente.

Eis que, em reação à ordem real de retornar a Portugal, Dom Pedro I decide aqui ficar tomando um conjunto de medidas indicando a intencionalidade de tornar o Brasil um país independente de Portugal. Este, claro, não acatou a decisão e as medidas do então, ainda, regente, e várias medidas repressivas começaram a ser arquitetadas. O acirramento da relação conflituosa instaurada eclodiu na independência política brasileira cujo dia 7 de setembro de 1822 é considerado um marco histórico.

Após a proclamação da Independência do Brasil, o imperador se viu diante de vários problemas de ordem política, econômica, social, cultural e educacional para os quais precisava dar respostas. Os encaminhamentos dados baseavam-se numa estratégia de conciliação entre as novas ideias liberais que cresciam e as tradicionais que ainda se mantinham muito fortes. Em meio ao confronto de ideias, interesses entre as classes e frações de classe que compunham a sociedade brasileira, D. Pedro I, buscando manter a unidade do país, convoca a Assembleia Constituinte a fim de que elaborasse a primeira Constituição Brasileira. O conflito de interesses entre os grupos representados na Assembleia levou D. Pedro I a fechar a constituinte e outorgar, ele mesmo, a Constituição em 1824.

Em 1826, o Parlamento é reaberto e, como primeira ação legislativa do Estado Brasileiro acerca da educação, através da Lei de 15 de outubro de 1827, tem início a instituição das Escolas de Primeiras Letras que deveriam ser criadas, segundo o texto da referida legislação, “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos que forem necessários” (Art. 1º). O conteúdo do ensino compreendia:

Art. 6º (...) a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica, apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia da Brasil.¹⁵

Estabelecia-se como método oficial de ensino nas escolas de primeiras letras o mútuo, também conhecido como monitorial ou lancasteriano (em função do nome de um de

¹⁵ Lei de 15/10/1827 acessível em [HTTP://www2.camara.gov.br](http://www2.camara.gov.br)

seus idealizadores, Joseph Lancaster). No entanto, os professores que não dominavam o método de ensino mútuo deveriam aprendê-lo por conta própria, com recursos próprios, nas escolas da capital. De acordo com Saviani (2007a, p. 128),

(o método) (...) baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. (...) O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola.

O processo de ensino-aprendizagem do conteúdo é extremamente rígido e hierarquizado, cada unidade de ensino é ensinada com base em um procedimento didático que todos os alunos devem seguir, rigorosamente, ao mesmo tempo sob a ordem dos monitores, ordem essa dada por meio de sinais. Esclarece Manacorda (2006, p. 259) que “as lições são de um quarto de hora nas classes inferiores e de meia hora nas superiores; os exercícios são breves e fáceis”.

Aos professores, portanto, diante de um método rígido e minuciosamente disciplinado, compete seu aprendizado a fim de ensiná-lo, fielmente, aos discípulos mais adiantados e supervisionar o trabalho destes. A formação mais adequada para o domínio do método, portanto, é a observação e a prática que consiste na reprodução do modelo observado. O domínio do conteúdo será avaliado nos exames que devem ser prestados para o exercício do magistério como é afirmado no “Art. 7º- Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação”.

Tanto Saviani (idem) quanto Manacorda (idem) ressaltam que o método mútuo foi o caminho encontrado para instrução, em larga escala, do povo, com o mínimo de recursos possíveis ressaltando, assim, o aspecto quantitativo sobre o qualitativo.

A organização da nação foi se dando de acordo com o resultado do enfrentamento entre os que usufruíam das vantagens do antigo regime representados, sobretudo, pelos senhores de escravos e os que tendiam à modernização do país tomando como referência as

ideias liberais em franco curso na Europa e Estados Unidos. As ações de D. Pedro I, apesar de tenderem à conciliação, pendiam para o lado conservador o que provocava reações e levantes da ala liberal. O confronto chegou a tal ponto que o Imperador tomou, em 1831, a decisão de abdicar e deixar como herdeiro seu filho, D. Pedro II, então com cinco anos de idade não tendo como assumir o trono. Entre 1831 e 1840 o Brasil Império foi dirigido por uma regência trina que, a partir de 1834 passou a ser somente Diogo Antonio Feijó representando a vitória política, temporária, vale dizer, dos liberais.

Em 1834 é promulgada uma lei conhecida como Ato Adicional¹⁶ que, na prática, descentralizou o poder. As Províncias passam a usufruir de certa autonomia em relação ao governo central inclusive no que se refere à instrução pública com exceção do ensino superior. A descentralização possibilitou que cada província organizasse localmente desde o poder político até o econômico estendendo-se, também, ao educacional. O que, por certo, pode explicar os sucessivos movimentos de revolta em vários lugares como consequência da luta entre as frações de classe dominantes em cada região, como nos alerta Fausto (2009).

Assim, tendo essa legislação como parâmetro, é criada em 1835 a primeira Escola Normal para formar professores, no Rio de Janeiro, mais especificamente em Niterói, pela Lei Provincial n. 10 e se enquadraria no nível primário já que seu currículo era reduzido, incluindo: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (Tanuri, 2000, p. 64), além de seu ingresso exigir, em termos de conhecimentos, somente saber ler e escrever. A preparação profissional de professores, portanto, era essencialmente prática, ou seja, reduzida a adquirir os conhecimentos de como aplicar o método mútuo, método esse já utilizado na instrução pública. Os conteúdos que compunham o currículo da Escola Normal eram reduzidos aos que deveriam ser ensinados nas escolas primárias.

A primeira Escola Normal, no Brasil, teve vida curta, sendo suprimida em 1849 ressurgindo em 1859 com a Lei Provincial n. 1.127. Nesse mesmo período, outras Escolas Normais tiveram vida intermitente, abrindo e fechando. Nesse momento, coexistiu com a formação de professores “em serviço”, ou seja, sob a forma de Professores Adjuntos que

¹⁶ Pode ser consultado em [HTTP://www2.cmara.gov.br](http://www2.cmara.gov.br)

assumiam a função de auxiliares de professores regentes ao mesmo tempo em que se formavam como futuros professores.

Essa formação na prática foi adotada oficialmente quando Luiz Pedreira do Couto Ferraz assumiu o posto de Ministro do Império, em 1853 e logo após, no ano seguinte, em 17 de fevereiro de 1854, promulgou o Decreto n. 1331-A no qual procedeu a uma reforma no ensino primário e secundário no município da Corte. Apesar de referir-se, especificamente, ao Rio de Janeiro, a reforma instituída teve um caráter demonstrativo servindo de modelo às Províncias.

O capítulo III do Título II trata, especificamente, da organização, manutenção e funcionamento das escolas. A instrução escolar ficaria, pelo Decreto, assim dividida: escola de primeiro grau responsável pelo ensino elementar, escola de segundo grau entendido como escola primária superior e ensino secundário dado no Colégio Pedro II com sete anos de duração ou em aulas públicas avulsas. Permitia-se que iniciativas particulares mantivessem escolas desde que submetidas à autorização do Inspetor Geral. As escolas funcionariam em prédios alugados ou construídos para tal fim, sendo cada classe composta por um grupo de alunos sob a direção de um professor tal qual se estabeleceu o método de ensino simultâneo.

O segundo capítulo desse mesmo título trata, especificamente, sobre os professores adjuntos. Uma classe de professores adjuntos seria criada com a nomeação de alunos escolhidos, por concurso público, entre os que frequentavam as escolas públicas maiores de 12 anos de idade observados os seguintes critérios: terem tido distinção nos exames finais, bom comportamento e terem demonstrado aptidão para o magistério. Seriam considerados ajudantes do professor regente e se aperfeiçoariam tanto nas matérias quanto na prática de ensino. Receberiam, a título de gratificação anual, um valor em espécie para cada ano dos três nos quais ficariam na condição de aprendizes. Passariam, nos três anos de formação, por exames anuais perante uma banca examinadora. Caso, em algum dos exames, não fosse provado o desempenho adequado, seriam excluídos da classe de professores adjuntos.

O exame do terceiro ano versará, em geral, sobre as matérias do ensino, e especialmente sobre os métodos respectivos, e o sistema prático de dirigir uma escola.

Ao adjunto aprovado neste último exame se dará um título de capacidade profissional, conforme o modelo que se adotar (Decreto 1331A- Título II, Capítulo II, Art. 39).

Após a formação ficariam, ainda, alocados nas escolas públicas, à disposição para substituírem professores temporária ou permanentemente, quando houvesse vacância de cadeiras.

A marca na formação dos professores subjacente à Reforma Couto Ferraz é da formação prática tanto no que se refere aos conteúdos a serem ensinados quanto aos métodos de ensino. Diferentemente, nas Escolas Normais, o currículo versava sobre os conteúdos a serem ensinados mas, em contrapartida, os métodos de ensino deveriam ser aprendidos na prática.

O processo de organização da educação escolar e, subjacente a ela, a institucionalização de professores, no Brasil Império, é moroso e pouco significativo tanto do ponto de vista orgânico quanto funcional. Isso se explica pelo fato de que, no momento histórico considerado, a produção do país era marcadamente agrícola não demandando, assim, uma formação para o trabalho em uma instituição específica para esse fim. A formação para o trabalho se dava no próprio processo de trabalho. Esse é o fundamento, também, da formação para o trabalho pedagógico dos futuros professores, ou seja, o trabalho e a educação para o trabalho coincidem, acontecendo no mesmo tempo e espaço.

A partir da década de 1850, como consequência da elevação das taxas dos produtos importados, da proibição do tráfico de escravos e do aumento de capital interno proporcionado pela exportação do café, passa a se viabilizar a produção de bens manufaturados no próprio país como alternativa para acumular capital visto que se formava, então, um mercado interno consumidor.

Expandem-se então largamente forças produtivas brasileiras, dilatando-se o seu horizonte; e remodela-se a vida material do Brasil.

(...) O país entra bruscamente num período de franca prosperidade e larga ativação de sua vida econômica. No decênio posterior a 1850 observam-se índices dos mais sintomáticos disso: fundam-se no curso dele 62 empresas industriais, 14 bancos, três caixas econômicas, vinte companhias de navegação a vapor, 23 de seguros, quatro de colonização, oito de mineração, três de transporte urbano, 2 de gás, e finalmente oito estradas de ferro (Prado Junior, 2008, p. 192).

Analisa, ainda, o autor referido, que, logo após esse período de prosperidade, um outro, de crise, o sucede, entre os anos de 1857 e 1864 mas, logo após, com o preço do café em alta, o país se recompõe e volta a crescer, economicamente, nos anos posteriores, sobretudo nas décadas de 1870 e 1880.

A década de 1870 também é apontada por Ribeiro (2010) como marco para o fortalecimento e disseminação do ideário liberal e cientificista, notadamente o positivismo, materializando-se em vários projetos cujos autores, assumindo postos na estrutura político-administrativa procuram implementar por meio da legislação. Segundo Saviani (2007a, p. 135), ao analisar a contribuição e ideias de Liberato Barroso quando este assumiu como Ministro do Império,

As intervenções e reflexões de Liberato Barroso foram reunidas no livro *A instrução pública no Brasil*, publicado em 1867. Pode-se dizer que essa obra inaugura a fase final do Império, período fértil em propostas e projetos voltados para solucionar, de forma unificada, o problema da educação nacional, ainda que tais projetos não tenham obtido êxito prático. Representando a concepção dominante de então, Liberato Barroso defende, além da obrigatoriedade escolar, a educação como elemento de conservação do *status quo* e fator da integridade nacional, posicionando-se ao mesmo tempo contra os liberais e os católicos retrógrados.

As ideias expressas por Liberato Barroso encontraram continuidade quando Carlos Leôncio de Carvalho assumiu a pasta do Ministério do Império, em 1878, tendo expedido um Decreto em 19 de abril de 1879, o de número 7.247¹⁷, no qual reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

O Decreto é composto por 29 artigos subdivididos em parágrafos. O conteúdo do texto legal versa sobre vários assuntos, abarcando desde a organização, funcionamento e administração da educação escolar em vários níveis e modalidades, até a inspeção, obrigatoriedade de frequência, certificação de escolaridade, funções não docentes, dentre outros.

Já no primeiro artigo atesta que o ensino tanto no município da Corte quanto em todo o Império é de livre iniciativa “salvo a inspeção necessária para garantir as condições

¹⁷ O texto completo do Decreto pode ser consultado em <http://www2.camara.gov.br>

de moralidade e higiene”. Sucede o primeiro artigo um conjunto de parágrafos nos quais são definidas as condições mínimas exigidas para a abertura e funcionamento das escolas no que se refere aos seus funcionários – professores e diretor. O artigo segundo trata das condições de frequências dos alunos. O artigo terceiro estabelece que as penalidades que se fizerem necessárias em função do descumprimento das regras das quais trata o Decreto serão definidas e aplicadas pelo Conselho diretor da instrução pública. Somente a partir do artigo quarto é que se adentra no conteúdo de ensino das escolas de primeiro e segundo graus.

O conteúdo das escolas primárias compreende: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita, noções de coisas, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música, com exercícios de solfejo e canto, ginástica, costura simples (para as meninas).

As escolas secundárias deveriam ter o caráter de continuação e desenvolvimento das disciplinas constantes do ensino primário, abarcando: noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação da organização política do Império; noções de lavoura e horticultura; noções de economia social para os meninos); noções de economia doméstica (para as meninas); trabalho de agulha (para as meninas).

A frequência às aulas de instrução religiosa não é obrigatória aos alunos católicos. Por tal razão, dispõe o parágrafo primeiro do quarto artigo que as referidas aulas sejam ministradas anterior ou posteriormente às demais disciplinas.

Prevê-se, também, a criação de Jardins de Infância destinados às crianças entre 3 e 7 anos de idade sob a tutela de professoras e a criação de pequenas bibliotecas e museus escolares.

Sobre, especificamente, a formação de professores, o Decreto trata da criação das Escolas Normais de iniciativa pública ou particular nos parágrafos quinto e sexto, respectivamente, do artigo oitavo. O artigo décimo dispõe sobre a criação e auxílio a bibliotecas e museus pedagógicos nos locais onde houver Escolas Normais. O artigo nono elenca as disciplinas que deverão constar do currículo das Escolas Normais, quais sejam: 1) língua nacional, língua francesa, aritmética, álgebra e geometria, metrologia e escrituração

mercantil, geografia e cosmografia, história universal, história e geografia do Brasil, elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene, filosofia, princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição política do Império, princípios de economia política, noções de economia doméstica (para as alunas), *pedagogia e prática do ensino primário em geral, prática do ensino intuitivo ou lições de coisas*, princípios de lavoura e horticultura, caligrafia e desenho linear, música vocal, ginástica, prática manual de ofícios (para os alunos), trabalhos de agulhas (para as alunas), instrução religiosa (não obrigatória para os católicos); 2) Latim, Inglês, Alemão, Italiano, Retórica.

As disciplinas acima elencadas devem, segundo o documento legal, ser divididas e agrupadas em séries de acordo com a “lógica de sucessão”. Às Escolas Normais serão anexas escolas que deverão servir como campo de formação prática dos futuros professores tendo sido instalada, de fato, somente a escola primária, segundo Reis Filho (1995). Não há nenhuma orientação quanto à forma de procedimento dessa formação ou se haverá e como uma articulação entre as disciplinas constantes do currículo que se referem à formação pedagógica dos professores, tais como: Pedagogia e prática do ensino primário em geral e Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas. Caberá aos professores dessas escolas, presume-se, estabelecer como se efetivará a formação prática e sua relação ou não com as disciplinas teóricas do currículo.

A composição e funções do quadro funcional das Escolas Normais também foram objeto de regulamentação:

§9 Em cada Escola Normal haverá um Diretor, que será nomeado d’entre as pessoas que com distinção houverem exercido o magistério público ou particular; um Secretário, dois Amanuenses; um que acumulará as funções de Bibliotecário e outro as de Arquivista; um Porteiro, dois Contínuos e os serventes que forem necessários.

Também o Inspetor Geral da Instrução primária e secundária será escolhido dentre os que tiverem exercido a função de magistério secundário ou superior e fará parte do Conselho diretor da instrução primária e secundária do município da Corte. Como os que forem responsáveis pela inspeção dos estabelecimentos de ensino, os Delegados do Governo, deverão, preferencialmente, advirem do magistério oficial tendo cumprido, com distinção, suas funções docentes.

Insere-se aqui, já no final do século XIX, a necessidade de funções não docentes na estrutura organizacional da educação pública nacional cujos membros devem ser recrutados dentre os que ministraram o ensino com excelência supondo, portanto, que dominavam, com propriedade, os conhecimentos teóricos e práticos para levar a cabo a tarefa de administrar e supervisionar os planos do governo concernentes à educação escolar. Destaca-se, ainda, o parágrafo único do artigo décimo terceiro que atesta ser “o exercício de qualquer destes cargos incompatível com o do magistério”, prenunciando a divisão do trabalho pedagógico de acordo com as funções exercidas na estrutura organizacional da educação escolar tendo como base, contudo, a docência.

A questão da educação escolar, no Brasil, passa a ocupar, mesmo que de forma embrionária, a agenda do governo central, como se evidenciou, ainda no período colonial com as Reformas Pombalinas perpassando todo o Império. Contudo, é somente após a Proclamação da República, objetivando a construção de uma nova ordem sócio-política e econômica, que “o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população” (Saviani, 2004, p.18). Em consequência, a institucionalização da formação dos educadores se consolida e se expande.

Cabe lembrar que o governo central se ateve ao estabelecimento de diretrizes gerais de organização da educação escolar cabendo às Províncias, que a partir da adoção do regime político republicano passaram a se constituir em forma de Estados, organizarem os seus próprios sistemas educativos. Isso explica tanto as semelhanças encontradas nos projetos nas diferentes regiões do país visto que seguiam diretrizes gerais e, também, as diferenças, podendo adaptar e moldar a estrutura educacional de acordo com as demandas regionais.

Alguns historiadores (Caldeira, 1997; Prado Junior, 2008; Sodré, 2002; Fausto, 2009), guardadas as diferenças nas análises empreendidas por cada um deles, constataam que no período imediatamente após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a preocupação central era organizar, do ponto de vista jurídico e administrativo, o Estado com base nos preceitos republicanos. Longe de ser um processo tranqüilo e unitário, foi marcado por vários confrontos em função de interesses e concepções divergentes sobre a forma de organização e condução do Brasil.

Basbaum (1975-1976) caracteriza três grupos nitidamente demarcados, com interesses e projetos de desenvolvimento nacional diferentes: os senhores do açúcar representando, portanto, a ala reacionária; os senhores do café, representando o grupo que detinha o poder econômico na época, e o grupo dos industrialistas, no qual se destaca o nome de Rui Barbosa¹⁸ pela importância histórica para a educação. Segundo Saviani (2007a), os Pareceres elaborados por Rui Barbosa, logo após a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), foram fundamentados no método de ensino intuitivo no qual Caetano de Campos se inspirou para promover, em São Paulo, em 1890, a reforma da Escola Normal e do ensino primário, implementando os grupos escolares.

Economicamente, as riquezas que sustentavam o país advinham, sobretudo, da lavoura do café que, como já assinalado, vinha, desde meados do século XIX, num desenvolvimento crescente. São Paulo adentra o período republicano como o maior produtor de café do Brasil por duas ordens de fatores: as condições naturais do clima e solo e a questão da mão-de-obra que se tornou, para muitos, motivo de problemas após a abolição da escravidão efetivada, ainda, no final do Império, em 1888, por meio da Lei Áurea assinada pela Princesa Isabel. Segundo Prado Junior (2008, p. 228):

A administração do estado de São Paulo (o principal e grande produtor, e que se tornará autônomo com a implantação do novo regime republicano federativo) fez da questão imigratória o programa central de suas atividades e resolveu-a dentro de um sistema que se pode considerar perfeito e completo. O imigrante (o italiano sobretudo) será trazido, com todo auxílio e amparo oficiais, desde seu domicílio (...) até a fazenda de café, através de uma organização que vai da propaganda do Brasil na Europa à distribuição perfeitamente regularizada dos trabalhadores entre as diferentes propriedades do estado.

Esse projeto exitoso de São Paulo, como ilustra Prado Junior, de substituição de mão-de-obra escrava pela livre, só foi possível pois o Estado, quando ainda era uma Província do Império brasileiro, começara a implantar essa ideia em 1846 sendo que, “quando da proclamação da República, São Paulo recebia 100 mil imigrantes por ano, cerca de 40% de todos os estrangeiros que chegavam ao país” (Caldeira, 1997, p.234).

¹⁸ Segundo Saviani (2007, p.164), a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 “ensejou o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, elaborado em 1882, numa obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, do jardim-de-infância ao ensino superior”.

Apesar da composição heterogênea do grupo que buscava traçar os rumos da nação recém constituída, conseguiu a hegemonia o dos cafeicultores quando Floriano Peixoto assume o governo central com apoio de São Paulo. O controle econômico, a partir de então, ficou nas mãos dos cafeicultores, com a nomeação do paulista Rodrigues Alves. A partir daí, há um alinhamento entre o poder político e o econômico que se consolida, na presidência de Campos Sales, com a conhecida “Política do Café com Leite” na qual se alternavam, no poder, representantes de São Paulo e de Minas Gerais, todos, contudo, representantes da oligarquia cafeeira. As medidas materializadas, nesse período, foram marcadas, assim, pelo interesse de manter a ordem sócio-política e econômica que melhor atendesse os interesses oligárquicos em detrimento das ideias, já em franco desenvolvimento, de impulsionar o desenvolvimento do país com base na industrialização na qual a ciência é alçada a força produtiva.

Eis porque, em relação à Educação, pode-se considerar que as ideias-força que marcam o desenvolvimento da estrutura escolar e, subjacente a ela, a formação de professores, no período posterior à Proclamação da República, já estavam indicadas no Decreto n. 7.247 de 1879 e não se modificaram visto que as condições históricas que as engendraram continuavam as mesmas.

Neste contexto, a Província de São Paulo, no dia seguinte à instauração do regime republicano, já passa o governo para as mãos de uma Junta Governativa e, no dia 18 de novembro, pelo Decreto n.1, “aderia à República federativa Brasileira, nos termos em que foi proclamada provisoriamente pelo Governo Federal” (Reis Filho, 1995, p. 23).

Pelo Decreto Federal n. 7, de 20 de novembro de 1889, o Governador do Estado exercia funções legislativas e executivas. Em São Paulo, o executivo era reduzido ao cargo de Governador do Estado, auxiliado por um secretário do Governo.

(...) Subordinados ao Governador, por meio de seus diretores, estavam os diversos serviços públicos: Tesouro do Estado, Força Pública, Penitenciária, Hospício de Alienados, Iluminação Pública da Capital e de Campinas, Instrução Pública, Escola Normal, Seminário da Glória, Catequese de Índios, Imigração, Serviço Policial, Superintendência de Obras Públicas (...) (Idem, p.26).

Já em 14 de dezembro do mesmo ano assume as funções de Governador do Estado de São Paulo, José Prudente de Moraes Barros¹⁹ e sob o seu governo se procede a primeira reforma da Instrução Pública iniciando-se pela Reforma da Escola Normal de São Paulo. Prudente de Moraes, a fim de cumprir a tarefa que lhe cabe acerca da Instrução Pública solicita que Rangel Pestana elabore o projeto de reforma. Impedido, porém, devido sua ida à Petrópolis em função de sua participação na Comissão responsável pela elaboração da primeira Constituição da República, indica, em seu lugar, Antonio Caetano de Campos. Este, em carta datada de 20 de março de 1890 à Rangel Pestana, declara:

Como terá visto pela publicação do decreto, saiu pode dizer-se como você o concebeu. A redação mesma da maior parte dos artigos é a sua. Não haveria mal em tê-la alterado, e eu o teria feito em muitos pontos, se estivéssemos juntos. Na sua ausência, porém, quis o mais possível mostrar-lhe quanto acato sua opinião (Caetano de Campos *apud* Reis Filho, 1995, p.49).

A Escola Normal de São Paulo, segundo Monarcha (1999) teve vida intermitente, tal qual as demais escolas normais nascidas no Brasil Império: foi criada em 1846 e fechada em 1867; foi reaberta em 1875 e novamente teve suas portas fechadas em 1878; data de 1880 a reabertura que a consolidou tendo sido transferida, em 1895, para um prédio próprio na Praça da República, razão do nome pelo qual passou a ser conhecida – Escola Normal da praça.

A Escola Normal de São Paulo foi reformada por meio do Decreto n. 27²⁰ de 12 de março de 1890 que, também, transformou a escola anexa já existente em Escola Modelo. O texto legal assume, explicitamente, a importância da educação para o progresso da nação e o dever do Estado em promovê-la. Atesta, ainda, que o ensino primário é meio “poderoso e indispensável” para o desenvolvimento de toda a população devendo ser “convenientemente ensinada”. E acrescenta, no terceiro Considerando que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”.

¹⁹ Prudente de Moraes, entre 1894 e 1898, assumiu o posto de Presidente da República.

²⁰ O texto do decreto está disponível, digitalizado, em <http://www.al.sp.gov.br>.

A tarefa da Escola Normal, no Decreto, diante da necessidade de difusão da instrução primária a todos, é formar professores públicos primários. Nesse sentido, o preparo de professores nessas instituições será gratuito e para ambos os sexos. O currículo previsto para a Escola Normal era composto de 10 cadeiras²¹ e sete aulas²². A distribuição das respectivas cadeiras e aulas estava assim definida: 1º ano – Português, Aritmética, geografia e Cosmografia, Exercícios Militares (masculino), Caligrafia e desenho; 2º ano – Português, Álgebra e escrituração mercantil, Geometria, Física e Química, Ginástica, Música, desenho, Economia Doméstica e prendas (mulheres); 3º ano – História do Brasil, Biologia, Educação Cívica e Economia Política, Organização das escolas e sua Direção, Exercícios Práticos.

Com exceção de Organização e Direção de Escolas e Exercícios Práticos, praticamente todo o conteúdo versava sobre a matéria científica, literária ou artística a ser ensinada nas escolas de primeiro grau. A disciplina de “Organização de escolas e sua Direção” se explica pelo fato de ser escolhido, dentre os professores, quem assumiria a direção da escola. Assim, todos os professores, em princípio, podem ser diretores, a escolha dependerá do Diretor da Instrução Pública com anuência do Governador. Para esta função – de diretor – parece bastar o conhecimento teórico sobre o tema não sendo prevista nenhuma formação prática. Ao contrário, para exercer a função de professor, basta a formação prática que será ministrada na escola modelo, não sendo contemplado, no currículo, nenhum conhecimento teórico no sentido de propiciar a compreensão dos fundamentos do método de ensino. Evidencia-se aí a dicotomia entre teoria e prática no curso de formação de educadores, ou seja, para o exercício de função administrativa bastaria formação exclusivamente teórica e, para a docência, formação exclusivamente prática.

A Escola Modelo tinha dupla função: servir de campo de formação de professores e ser tomada como modelo para a criação das demais escolas que viessem a se organizar. Pelo artigo 24 do referido Decreto seriam admitidos para matrícula no 1º grau alunos de 7 a 10 anos, no 2º grau, de 10 a 14 anos e no 3º grau entre 14 e 17 anos. No entanto, segundo

²¹ As cadeiras eram: 2 de Língua Portuguesa, 2 de Aritmética, álgebra e geometria e escrituração mercantil, 2 de geografia, cosmografia e História do Brasil, 1 de física e química, 1 de economia política e educação cívica, 1 de organização e direção de escolas e 1 de biologia.

²² As aulas eram: caligrafia, desenho e economia e prendas domésticas, para o sexo feminino; caligrafia e desenho, para o sexo masculino; ginástica e exercícios escolares para o sexo feminino; ginástico e exercícios militares para o sexo masculino; música, solfejo e canto coral para o sexo feminino; música, solfejo e canto coral para o sexo masculino; trabalhos manuais.

Reis Filho (1995), somente o primeiro grau foi instituído tendo, obrigatoriamente, de ter, no máximo, 25 alunos e cuja organização curricular era assim definida pelo Decreto n. 27 de 1890:

Lições de coisas com observação espontânea;

Instrução Cívica;

Leitura; ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do aluno a ponto de ler corretamente prestando o professor atenção à prosódia²³;

Exercícios de análise sobre pequenos trechos lidos, de modo a poder o aluno compreender e ficar conhecendo a construção de frases e sentenças, sem decorar regras gramaticais;

Escrita graduada até a aplicação das regras de ortografia;

Aritmética elementar, incluindo as quatro operações fundamentais, frações ordinárias e decimais, regra de três simples com exercícios práticos, problemas graduados de uso comum;

Ensino prático do sistema legal de pesos e medidas;

Desenho de mão livre;

Exercícios de redação de cartas, faturas e contas comerciais,

Noções de geografia geral e de geografia física, concernente aos fenômenos da evaporação, formação das nuvens, das chuvas, dos ventos, das serras e montanhas e de sua influência na formação dos rios, guiando os alunos ao conhecimento do mapa do Estado;

Ginástica, compreendendo marchas escolares e exercícios militares;

Canto coral;

Trabalhos manuais (construções, trabalhos a cola, papel dobrado, recortes, trabalhos em papelão, em cordas, em vime).

O artigo vigésimo terceiro orienta para que “as lições sejam mais empíricas do que teóricas, e o professor se esforçará por transmitir a seus discípulos noções claras e exatas, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades”.

Dentre os novos professores nomeados que se juntaram aos já existentes, está Caetano de Campos que assumiu a cadeira de Biologia juntamente com o cargo de Direção da Escola Normal.

²³ Prosódia, segundo o dicionário Silveira Bueno (2000) significa “pronúncia regular das palavras segundo a acentuação tônica.”

Para assumir as duas salas, uma de meninos e outra de meninas, que compunham a Escola Modelo foram escolhidas, a dedo, pelo próprio Caetano de Campos, duas professoras. Essa preocupação e empenho na escolha dos professores para a Escola Modelo referem-se ao fato que deveriam ter domínio dos novos métodos para que os ensinassem, por demonstração rigorosa e sistemática, aos alunos-mestres da Escola Normal. Apesar de longa, vale transcrever, aqui, o trecho da carta de Caetano de Campos à Rangel Pestana sobre as escolhas feitas.

Depois de uma luta que talvez lhe possa contar um dia, descobri por intermédio de Doutor Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato, pelo muito que se tem interessado pelo êxito da nossa reforma – uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, desconhecida, e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos. É uma professora, diz o Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá, sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a *avis-rara* que eu buscava. Escrevi-lhe. Mostrou-se boa alma. (...) Consegui do Prudente o contrato. (...) A mulher do Rio (D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade) vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo. (...) Faltava-me porém, um homem para os meninos, e isto é que é absolutamente impossível. (...) Achei, por fim, não um homem mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Browne, 45 anos, solteira, sem parentes nem aderentes, sem medo dos homens, falando ainda mal o português, ex-diretora de uma Escola Normal de senhoras em Saint Louis (Massachusett) possuidora de 250 contos, ensinando crianças por prazer e vocação. (...) Tinha vindo para São Paulo, contratada pela Escola Americana, que ma cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossível sem ela (Caetano de Campos *apud* Reis Filho, 1995, p. 57).

O método de ensino ao qual Caetano de Campos se refere é o intuitivo, também conhecido como Lições de Coisas. Segundo análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo empreendida por Valdemarin (2004), a instauração, pelo homem, de um mundo humano, onde prevalecem relações sociais, produzidas pelo próprio homem, pressupõe que este conheça a natureza objetivando dominá-la por meio da ciência. Os homens dispõem de dois instrumentos para conhecer o mundo natural: os sentidos, acionados por meio da observação e o intelecto, compreendendo o trabalho mental. Estes se configuram para o homem, também, como limites da sua capacidade de conhecer, dada a

complexidade da natureza. Necessário se faz, portanto, instituir um método eficiente, pelo qual o conhecimento da natureza, pelo homem, se dê de forma correta, para que ele seja capaz de identificar as causas e as regras dos fenômenos naturais, dominando-os. A porta para o conhecimento, assim, são os sentidos acionados por meio da observação direta que permitirão, aos indivíduos, acionar os mecanismos do pensamento.

É, portanto, o saber do homem acerca da natureza que lhe conferirá o poder de dominá-la. Os sentidos e o intelecto, nesse método, se constituem em meios pedagógicos utilizados a fim de se alcançar o objetivo educacional, ou seja, a aquisição de conhecimento.

Nessa concepção, o domínio do método, pelo professor, garantiria um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao aluno caberia o papel de assimilar os conhecimentos transmitidos pelo professor. A ênfase, portanto, no processo de ensino-aprendizagem, recaía no ensino, centrando-se, assim, na figura do professor. Essas características evidenciam os pressupostos, de acordo com Saviani (2008), da concepção pedagógica tradicional em sua vertente leiga.

Caetano de Campos, segundo Reis Filho (1995), apoia-se em Pestalozzi, amplamente difundido, no século XIX, na Alemanha e nos Estados Unidos. Este último, justamente, é o país no qual as professoras responsáveis tanto pela formação das crianças da Escola Modelo quanto dos futuros mestres da Escola Normal se instruíram no método de ensino intuitivo. Assim afirma o referido autor (idem, p. 69):

Para Pestalozzi, a vida mental começa pela experiência sensorial. Portanto, o processo de educação exige a observação direta, fonte de todo conhecimento que será completada pela linguagem. Todo o processo educacional, então, apresenta duas fases: começa com as experiências das crianças, pela observação, para a aquisição de ideias claras, e, depois, por meio da instrução oral, progressivamente caminha para o conhecimento sistemático e organizado. (...) O esforço do mestre é decompor o conhecimento, não importando qual seja, nos seus elementos mais simples, e depois apresentar naturalmente à criança, de modo que pela observação, pela impressão sensorial, esses elementos simples sejam adquiridos por meio de uma série de exercícios graduados. A essência do método é a “ligação das coisas”, mediante a qual a criança não só adquire conhecimento dos objetos que a rodeiam, no

ambiente, como desenvolve a intuição, isto é, o poder da observação que, por sua vez, conduz ao desenvolvimento mental do aluno.

Aos futuros mestres caberia a tarefa, durante o processo de formação, de dominar os conhecimentos necessários para transformar as crianças em homens úteis à sociedade e, sobretudo, dominar a técnica adequada para desenvolver essa educação. Aparece, aqui, a relação do conhecimento científico e o trabalho pedagógico na forma de conteúdo de ensino e método de ensino. O que se entende por conhecimentos científicos, no entanto, restringe-se às ciências naturais que permitirão, ao homem moderno, dominar os elementos da natureza e transformá-los de acordo com as necessidades humanas. O método é encarado como uma técnica contendo um conjunto de instrumentos que permitem agir sobre a realidade concreta. O trabalho pedagógico é entendido como arte, como técnica, não possuindo um status científico. E, como tal, só pode ser aprendido corretamente, na prática. O ensino do método deve garantir um domínio correto, por parte dos aprendizes, dos instrumentos de ensino. Mas, aqui, já aparece, ao contrário de como ocorria na formação prática que se realizava nas escolas anexas, a preocupação explícita de que o processo de aprendizagem pedagógica do futuro mestre deve ser rigorosa e intencionalmente organizado. Eis porque a escola anexa eleva-se ao status de Escola Modelo, minuciosamente organizada, cujos mestres-formadores são os que mais domínio demonstrem sobre a técnica de ensino.

Com essa orientação, a Escola Normal de São Paulo tornou-se um importante referencial para a organização dos cursos para formação de professores, objetivando “fornecer educação intelectual, moral e prática para os candidatos ao magistério público” (Monarcha, 1999, p. 176). A estrutura do curso previa um rol de conhecimentos científicos genéricos, num plano de estudos enciclopédico, não contemplando nenhum conhecimento especificamente pedagógico com exceção de uma cadeira de Organização e Direção de Escolas, e a prática de ensino na escola-modelo anexa à Escola Normal.

A prática era considerada a base da formação do professor que deveria ser treinado, sob supervisão constante, na técnica de transmissão do conhecimento. A partir dessa diretriz, a escola-modelo era considerada o lugar de demonstração e prática dos métodos de ensino pelos professores mais experientes que dominavam suas técnicas, cabendo aos

futuros professores a observação e aplicação dos procedimentos observados em atividades de participação e regência de classe.

Posteriormente, entre o término da Primeira Guerra e o final da década de 1920, num momento de crescimento considerável da industrialização e urbanização, de manifestações grevistas, de pressões para o fim da política do café com leite que beneficiava os cafeicultores, a educação passa a ocupar um lugar de maior destaque e ser alvo, novamente, de debates (Xavier et al, 1994; Caldeira, 1997) que resultaram em várias reformas pontuais em diversos Estados.

As discussões e orientações, até então seguidas acerca da educação, como se evidenciou, eram fundamentadas numa concepção tradicional traduzida no método de ensino intuitivo. Opondo-se a esta, surgem os princípios e fundamentos da Escola Nova buscando imprimir um redirecionamento na organização escolar e na formação dos educadores.

No seio das discussões acerca da educação cuja “nova orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo” (Tanuri, 2000, p. 70) ressurge, com ênfase, a questão da formação de professores e a crítica quanto à reduzida formação pedagógica desses profissionais. A Escola Nova ao criticar a concepção tradicional de educação, pende a vara, como afirma Saviani (2000), para o outro lado, enfatizando, agora, o modo como o aluno aprende em detrimento do modo de ensinar.

Em função dessas ideias e das críticas que delas se originaram, surgem algumas alternativas para tornar a formação dos professores mais profissional no sentido da formação didático-pedagógica: uma delas consistiu em criar ou ampliar os estudos complementares anteriores ao ensino normal e outra alternativa foi dividir o curso normal em dois ciclos, sendo que um seria destinado ao ensino geral/propedêutico e outro especial/profissional. Essa preocupação com a formação profissional com base nas orientações das novas ideias fez com que novas disciplinas fossem incluídas no curso, tais como pedagogia, psicologia, história da educação, sociologia.

Mesmo com essas mudanças na Escola Normal buscando torná-la um curso mais profissional no sentido de preparar, teórica e praticamente, os professores, a quantidade de conteúdo e tempo se destinava muito mais ao ensino propedêutico, de cultura geral, cujas

disciplinas foram elencadas anteriormente, que ao pedagógico propriamente dito. Isso era, ainda, objeto de muita crítica, na década de 1920. Um projeto sistemático e intencionalmente formulado com base nas ideias escolanovistas só iria se materializar na década de 1930 com a transformação das Escolas Normais do Rio de Janeiro e de São Paulo em Institutos de Educação com a tarefa de conciliar, num mesmo espaço, a formação dos professores e a pesquisa educacional.

3. 1932 a 1938 - Os Institutos de Educação: a organização científica do trabalho pedagógico

O debate das ideias acerca da educação, no final do Império e início da República, apontava para a necessidade, em função das novas condições históricas engendradas, de se organizar, de forma ampla e universalizada, a instrução pública, em instituições específicas para esse fim e, ao mesmo tempo, institucionalizar a formação dos mestres, sistemática e intencionalmente organizada, para promover a educação das novas gerações. O que se verificou, contudo, é que a elaboração e materialização de propostas para atender essa necessidade vislumbrada foram localizadas, não abrangendo todo o território nacional por várias razões apontadas por Saviani (2007, p.170-171)

Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a *fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana.

Os diferentes grupos se organizavam, como já salientado, em função de interesses comuns divergindo, entre si, sobre as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais que deveriam direcionar o desenvolvimento do país. O aumento das tensões e a mudança da correlação de forças entre os grupos começaram a mudar já no início do século XX, proporcionando as condições históricas para o ressurgimento do debate acerca da

necessidade de um sistema nacional de educação. Destacar-se-ão, aqui, alguns fatores²⁴ que, em nosso entendimento, ajudam a elucidar os projetos materializados em São Paulo e Rio de Janeiro, na década de 1930.

A crise da cafeicultura em função da concorrência que, conseqüentemente, dividia o mercado consumidor entre os produtores diminuiu, consideravelmente, o poder econômico do grupo composto pelos barões do café que detinham, até então, hegemonia não só econômica, mas, também, política, fazendo uso de dispositivos legais para proteger seus interesses em detrimento dos de outros grupos da sociedade, freando, por outro lado, o desenvolvimento, principalmente, da indústria, que já se fazia presente no cenário nacional. A primeira grande Guerra Mundial (1914-1918) causou um aumento nos preços dos produtos manufaturados importados e uma diminuição considerável de oferta de mercadorias que já tinham um mercado consumidor formado, internamente. Com um mercado consumidor já constituído à espera de produtos manufaturados para consumir, a venda era certa bem como os lucros advindos dela.

A Grande Guerra de 1914-18 dará grande impulso à indústria brasileira. Não somente a importação dos países beligerantes, que eram nossos habituais fornecedores de manufaturas, declina e mesmo se interrompe em muitos casos, mas a forte queda do câmbio reduz também consideravelmente a concorrência estrangeira. No primeiro grande censo posterior à guerra, realizado em 1920, os estabelecimentos industriais arrolados somarão 13.336, com 1.815.156 contos de capital e 275.512 operários. Destes estabelecimentos, 5.936 tinham sido fundados no quinquênio 1915-19, o que revela claramente a influência da guerra. (Prado Junior, 2008, p. 261)

Já em 1907, São Paulo se destaca, com 40% da produção total de manufaturas, proporção mantida na década de 1920, segundo, ainda, Caio Prado (idem, p. 260-261) em função das seguintes condições:

Essa concentração da indústria em São Paulo se explica pelo número de circunstâncias favoráveis que aí se reuniam. A principal delas é o progresso geral do Estado, graças ao

²⁴ Para uma análise histórica mais aprofundada desse momento histórico, sugere-se a leitura de SODRÉ, Nelson W. (2002). Formação Histórica do Brasil. 14 ed. Rio de Janeiro: Graphia. e PRADO JUNIOR, Caio (2008). História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense.

desenvolvimento sem paralelo de sua lavoura cafeeira, o que lhe trouxera riqueza e população. A imigração concorrerá com a habilitação técnica do trabalhador europeu, muito superior ao nacional recém-egresso da escravidão ou estados similares. Finalmente, mas não de menor importância, será a abundância de energia hidráulica, já agora aproveitável sob a forma de eletricidade, nas proximidades justamente dos setores mais povoados do estado; em particular, de sua capital.

As mudanças em curso no processo produtivo geram, em contrapartida, um aumento de poder econômico do grupo industrialista e, conseqüentemente, iniciativas de, também, fazer valer seus interesses e ideias na estrutura político-administrativa do Estado, buscando, por meio de vários instrumentos, materializar um projeto societário que lhes favoreça. Estabelece-se, nessa conjuntura, um acirramento das tensões entre as classes e frações de classe que compõem a sociedade brasileira na disputa pelo poder, especialmente, entre os cafeicultores e os industriais. Outra relação conflituosa, agora entre capital e trabalho, já despontava com a Greve Geral de 1917 que, segundo Caldeira (1997, p.251), reuniu “70 mil grevistas por todo o país”. Esse dado é significativo diante da quantidade, ainda pequena, de operários, em função do pouco desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, das indústrias.

É nesse contexto que o movimento comumente chamado na historiografia educacional de Escola Nova começa a tomar contornos mais orgânicos visto que nessas novas condições históricas que se avizinhavam, a educação adquire um novo significado. Nos lugares nos quais seus adeptos ocupam função na estrutura político-administrativa, reformas são empreendidas a fim de elaborar e materializar um projeto de educação nacional e, conseqüentemente, de formação do quadro de profissionais adequados para atender às novas configurações que a educação assumia a fim de participar da promoção da modernização do Brasil.

Foi nesse ambiente de agitação de ideias, de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos, que se iniciou no planalto e no litoral, para se propagar pelas principais cidades do país, o movimento renovador da cultura e da educação (Azevedo, 1963, p. 645).

Essa tendência foi inaugurada, segundo Saviani (2007a) e Azevedo (idem) por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo tendo se estendido por várias regiões do país, como afirma Tanuri (2000, p.70):

(...) no Ceará, quando da reforma ali realizada por Lourenço Filho (Decreto 474, de 21/1/1923); na Bahia, quando da reforma realizada por Anísio Teixeira (Lei 1.846, de 14/8/1925); em Pernambuco, na reforma realizada por Carneiro Leão (Ato 1.239, de 27/12/1928 e Ato 238, de 8/2/1929); no Distrito Federal, na reforma realizada por Fernando de Azevedo (Decreto 3.281, de 23/1/1928, e 2.940, de 22/11/1928); em Minas Gerais, na reforma ali realizada por Francisco de Campos e Mário Casasanta (Decreto 7.970-A, de 15/10/1927).

Essas reformas, contudo, estavam submetidas às conjunturas da época, não apontando, ainda, para a questão da instrução pública em âmbito nacional, de forma orgânica e intencionalmente estruturada. A Associação Brasileira de Educação (ABE) criada em 1924 e as Conferências realizadas de 1927 a 1937, segundo Azevedo (ibidem), tiveram um papel importante na aglutinação de educadores em torno das questões educacionais com vistas a elaborar uma política educacional nacional.

(...) Essa sociedade de educadores, - a primeira que se instituiu no Brasil, com caráter nacional, foi, sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados (Azevedo, 1963, p. 647)

De acordo com Lourenço Filho, em um artigo publicado em “O Estado de São Paulo” em 15 de junho de 1928, ao tratar da questão da reforma empreendida no Distrito Federal por Fernando de Azevedo nesse mesmo ano, considera-a uma “reconstrução total do aparelho, desde as escolas singulares à escola normal, remodelando também os institutos profissionais do Distrito” (*apud* Azevedo, 1963, p. 648, nota 27), como uma ação restrita ao estado, mas, já, com princípios e finalidades nacionais.

Segundo Tanuri (2000), o ponto comum das reformas consistia em organizar o ensino primário e o complementar, constituindo o “curso geral básico”. Mas havia uma bifurcação a partir do ensino complementar, sendo que um, com características específicas preparava para a escola normal e o outro, para o secundário, habilitando para continuação dos estudos no ensino superior.

No final de 1920, portanto, ampliaram-se a duração e nível de estudos da escola normal, ancorados nos princípios da Escola Nova, cuja pedagogia fundamentava-se na psicologia experimental. “Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medições são palavras-chave da época” (idem, p.72). No entanto, como é perceptível pelas tendências de reformulação, o “lugar” da formação dos professores equivalente ao secundário, sem, contudo, possibilitar o ingresso aos cursos superiores.

Mas já é visível a tendência que se efetivará no período seguinte, mais precisamente em 1932, de uma abordagem técnica, “científica”, enfatizando os conteúdos pedagógicos, a “cientificidade” da educação. Isso se verifica pela introdução de novas disciplinas nos currículos de formação de professores tais como: pedagogia, sociologia, história da educação, psicologia.

O caráter técnico-científico do trabalho pedagógico expressa, na educação, o lugar de destaque que a ciência ocupa no modo de produção capitalista organizado sobre a base da indústria, como força produtiva, alavancadora do progresso da sociedade, juntando-se a essa ideia, a de democracia, características fundamentais das sociedades modernas. Eis o sentido dessa ideia, expressa pelo próprio autor da reforma do Distrito Federal de 1928, Fernando de Azevedo (1963, p.649):

Não foi uma reforma “de superfície”, de caráter administrativo ou de pura renovação de técnicas, mas uma reforma radical, feita em profundidade, e montada para uma civilização industrial, e em que, tomando-se o sentido da vida moderna e das necessidades nacionais, se procurou resolver as questões técnicas em função de uma nova concepção da vida e da cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes de educação.

Diante das condições nas quais se encontrava a sociedade brasileira, em todos os seus aspectos – políticos, econômicos, culturais, sociais, educacionais – uma reforma nessas bases em âmbito nacional só seria possível por meio de duas situações:

A unidade orgânica dessa política escolar, ou deveria partir do alto e ser imposta por uma revolução, nos limites e segundo as direções de uma política geral, ou se teria de elaborar lentamente, sob a pressão dos fatos, quando a fusão espiritual do povo tivesse atingido maior grau de intensidade, unindo mais intimamente essas sociedades esparsas, afiliadas pela língua e pela religião, misturadas pela mestiçagem e pelas migrações internas, mas ainda não anastomosadas pelos comércios intra e internacionais e pelos empréstimos que pressupõem, de novas técnicas, novos hábitos de vida e novos ideais, correspondentes a um novo tipo de civilização (idem, p. 652).

As ideias renovadoras e os projetos que delas se originaram foram alvo de críticas e de oposição, principalmente, pelo grupo da Igreja Católica que se articulou, estrategicamente, a fim de engendrar ações de resistência e combate sistemático e maciço ao movimento. Azevedo (1963) e Saviani (2007a) apontam, como formas de organização do grupo católico, a criação da revista *A Ordem*, da Confederação Católica que, posteriormente, transformou-se na Ação Católica Brasileira e criação da Associação dos Professores Católicos (APCs). As ações católicas irradiavam, principalmente, das ideias de três intelectuais: cardeal Leme, Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca. Objetivando disseminar o projeto educacional com base nos preceitos da Igreja Católica, foi criado o Centro Dom Vital. Segundo Saviani (idem, 181):

Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil, a partir de 1930.

Após a posse de Getúlio Vargas, em 1930, e a criação do Ministério da Educação e Saúde, algumas medidas²⁵ visando a reestruturação da educação foram tomadas por Francisco Campos, então responsável pelo citado Ministério. O Decreto n. 19.851²⁶ de 11 de abril de 1931 trata da criação bem como das condições de organização e funcionamento

²⁵ Tais como os Decretos n. 19851 e n. 19890, ambos de 1931.

²⁶ O texto completo do Decreto pode ser acessado em www2.camara.leg.br

do ensino superior orientando para que se organize, preferencialmente, nos moldes universitários. Os fins da universidade são estabelecidos logo no primeiro artigo.

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da colectividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Estabelece, no segundo artigo, que o critério de organização e funcionamento de todas as actividades desenvolvidas na universidade deve se pautar nas necessidades do país mantendo, também, intercâmbio com instituições universitárias estrangeiras. Para atender as finalidades que lhe são atribuídas pelo presente regulamento, algumas exigências se fazem necessárias:

Art. 5º A constituição de uma Universidade brasileira deverá attender às seguintes exigências:

I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II - dispor de capacidade didáctica, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III - dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária;

IV - submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto.

Dos quatro itens que compõem esse artigo, dois, o primeiro e o segundo, apontam para a estreita ligação estabelecida entre a produção e o preparo científico com o ensino. O primeiro, ao indicar que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras está entre as quatro instituições superiores das quais três devem, obrigatoriamente, compor a universidade. O segundo refere-se às questões didáticas, incluindo professores e laboratórios, para o eficiente ensino que deve ser promovido pela universidade. Como se depreende, também,

do artigo acima transcrito, a relação de cooperação entre público e privado, tema tão presente e conflituoso, atualmente, no âmbito da universidade, já estava previsto no decreto de criação dessa instituição de ensino superior. A autonomia didático-administrativa, outro tema polêmico, foi estabelecida desde que atendessem às normas estabelecidas pelo texto legal, portanto, trata-se, desde a origem, de uma autonomia relativa. O título VI do respectivo Decreto, trata, especificamente, da organização didática, dando as seguintes diretrizes reforçando, como se pode perceber, a necessária articulação entre ensino e pesquisa:

Art. 32. Na organização didáctica e nos métodos pedagogicos adoptados nos institutos universitarios será attendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino efficiente dos conhecimentos humannos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ssciencias.

Art. 33. Para attender aos objectivos assegnalados no artigo anterior deverá constituir empenho máximo dos institutos universitarios a selecção de um corpo docente que offereça largas garantias de devotamento no magistério, elevada cultura, capacidade didactica e altos predicados morais; mas, alem disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objectivação do ensino.

Art. 34. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer dos seus ramos a instrucção será coletiva, individual ou combinada, de accôrdo com a natureza e os objectivos do ensino ministrado.

Foi nesse contexto e sobre a base do Decreto acima referido que ocorreu a reforma de Anísio Teixeira, realizada pelo Decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932, no Distrito Federal, momento em que exercia a função de Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Essa reforma é considerada um marco importante na reformulação das orientações dadas à Escola Normal até então seguidas²⁷. Segundo Anísio Teixeira, apoiando-se nas ideias escolanovistas, o preparo profissional do professor deveria ocorrer de acordo com a especificidade de sua função, ou seja, o magistério.

²⁷ Conforme Tanuri (2000), Vidal (2001), Azevedo (1963), Saviani (2007), Mendonça (2000), Lourenço Filho (2001).

Assim, o que antes era o ciclo preparatório para a Escola Normal foi equiparado ao ensino secundário federal. E, para prover a formação profissional, propriamente dita, a Escola Normal foi transformada, pela reforma, em Instituto de Educação com quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim-da-Infância, sendo que as três últimas eram consideradas campos de observação, experimentação e prática da primeira. A formação do professor primário era feita em dois anos, sendo que a prática de ensino, compreendendo a observação, a experimentação e a participação, ocorria no segundo ano.

A convite de Anísio Teixeira, após seis anos de magistério na Escola Normal de São Paulo²⁸, tendo participado, inclusive, da preparação desta para a reorganização que se efetivaria logo em 1933, Lourenço Filho assume a direção do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tendo permanecido no cargo até 1937.

Com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores foi incorporada a esta em 1935, recebendo o nome de Escola de Educação. Segundo Mendonça (2000, p.24), o projeto da Universidade do Distrito Federal expressa as ideias de Anísio Teixeira que a concebeu tendo como diretriz que a universidade como um todo deve se organizar em torno de um objetivo comum, “de se constituir em instituição de cultura”. Nesta, a Escola de Educação ocupa um papel central, de preparação intelectual e científica dos professores objetivando a socialização da “cultura, socializando os meios de adquiri-la” (Teixeira, 1935, p. 87 *apud* Mendonça, 2000, p.36). Desse modo, afirma, ainda, Mendonça (*idem*, p. 35):

(...) a UDF não só se propunha a formar professores para todos os graus de ensino, como pretendia ser o *locus*, por excelência, de aglutinação dos mestres, que, por sua vez, seriam capazes de construir uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras por meio da formação de discípulos e da socialização de seu saber.

²⁸ Esclarece o próprio Lourenço Filho que “Nos primeiros meses de 1931, tivemos o prazer de colaborar na reforma das escolas normais do Estado de São Paulo, de modo a prepará-las para a sua definitiva reorganização. É assim que se restabeleceu o curso de quatro anos e se reorganizaram os programas das matérias preparatórias, de modo a imprimir-lhes, desde os primeiros anos do curso complementar, o cunho dos estudos secundários, conforme a reforma pouco antes decretada pelo Governo Provisório. Fez-se mais. Criou-se o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, de dois anos, para cuja matrícula era exigido o diploma de escola normal ou de ginásio. Com isso, abriu-se caminho à Escola de Professores, instalada pelo professor Fernando de Azevedo, quando de sua passagem pela Diretoria de Instrução do estado, em 1933, e recentemente incorporada à Universidade de São Paulo” (Lourenço Filho, 2001, p. 22)

Buscando atingir os objetivos propostos, a organização didático-pedagógica do Instituto se deu por seções e não por cadeiras isoladas, pois, de acordo com Lourenço Filho (2001), essa medida garantiria a homogeneidade e o equilíbrio na formação dos professores. As seções estavam assim constituídas:

- I seção – Biologia Educacional e Higiene;
- II seção – História e Filosofia de Educação, Educação Comparada e Administração Escolar;
- III seção – Psicologia Educacional e Sociologia Educacional;
- IV seção – Matérias de Ensino Primário;
- V seção – Matérias de Ensino Secundário;
- VI seção – Desenho e Artes Aplicadas;
- VII seção – Música;
- VIII seção – Educação Física, Recreação e Jogos;
- IX seção – Prática de Ensino Primário;
- X seção – Prática de Ensino Secundário (idem, p.24).

O Instituto era dirigido por um Diretor assessorado por um Conselho Técnico composto pelos Professores-Chefes das seções. As seções eram constituídas pelo Professor-Chefe, professores e assistentes. Dentro de cada seção, um mesmo professor poderia se encarregar de mais de um curso (disciplina). As atribuições de cada um estavam assim estabelecidas:

- 1) Diretor: estabelecer as matérias do curso, dos programas, os horários e tempos de cada matéria, avaliação, reprovação, aprovação;
- 2) Conselho Técnico: reunia-se com o Diretor a fim de discutir e aprovar os programas dos cursos e as orientações didáticas a serem seguidas;
- 3) Professor-chefe: ser membro do Conselho Técnico e orientar as seções para o cumprimento de suas atividades;
- 4) Professores: ministrar os estudos de acordo com os programas;
- 5) Assistentes: auxiliar os professores no cumprimento de suas funções.

Vê-se, na estrutura pedagógico-administrativa do Instituto, que a ideia de organização racional do trabalho pedagógico buscando materializar os objetivos estabelecidos se faz presente: para cada cargo era definido um conjunto de tarefas, hierarquicamente distribuídas e organicamente articuladas no processo educativo. É importante destacar, ainda, que o trabalho desenvolvido nas escolas anexas à Escola de Professores – Jardim de Infância e Escola Elementar – eram administradas pelos assistentes da seção de Prática de Ensino que formavam uma Comissão para esse fim. Não eram mais de responsabilidade, como nas escolas-modelo, dos professores regentes das escolas primárias. Isso se explica pela mudança de função da preparação prática do magistério: antes um campo de observação e demonstração, agora, de observação, experimentação e participação. Além disso, observa-se que a função da escola-anexa se amplia; agora, além de campo de formação prática do futuro professor passa a ter a incumbência de campo de experimentação dos conhecimentos teóricos em processo de elaboração e difusão.

O curso para formação dos professores primários tinha a duração de 2 anos, dos quais o primeiro era destinado aos estudos de fundamentos e o segundo ao de aplicação, acrescentando-se, ainda, estudos intermediários cuja função era de “ligar” a parte teórica à prática. O ano era dividido em três trimestres, ficando assim organizados:

1º ano		
<u>Primeiro Trimestre</u>	<u>Segundo Trimestre</u>	<u>Terceiro Trimestre</u>
Biologia Educacional	Psicologia Educacional	Sociologia da Educação
História da Educação	História da Educação	História da Educação
Introdução ao Ensino	*Artes	*Artes
Artes	*Educação Física	*Educação Física
Educação Física	*Cálculo	*Cálculos
	*Leitura e Linguagem	*Leitura e Linguagem
	*Literatura Infantil	*Literatura Infantil
	*Ciências Naturais	*Ciências Naturais
	*Estudos Sociais	*Ciências Sociais

2º ANO		
Primeiro Trimestre	Segundo Trimestre	Terceiro Trimestre
*Cálculo	Prática de Ensino	Prática de Ensino
*Leitura e Linguagem		Filosofia da Educação
*Literatura Infantil		
*Ciências Naturais		
*Estudos Sociais		
Prática de Ensino		

As matérias precedidas por um asterisco (*) são consideradas intermediárias, pois, segundo Lourenço Filho (2001, p. 26), “permitem o exame dos princípios informadores da técnica, em conjunto com as condições da própria realidade prática. São os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente.

Assim, já de posse dos fundamentos gerais da educação, os futuros mestres debruçar-se-iam sobre as matérias a serem ensinadas buscando compreender a relação entre a didática geral e as didáticas de cada conteúdo específico. A fim de atingir os objetivos propostos, o desenvolvimento dos estudos das Matérias do Ensino Primário, pautando-se em seminários dirigidos e livres, ocorre da seguinte forma:

Os alunos investigam, primeiramente, o histórico de cada matéria, recordando-lhe o conteúdo, sob forma genética; examinam depois a psicologia especial de sua aprendizagem, perquirindo também a intercorrelação das diferentes matérias do programa; e, só então, à luz desses dados e em face dos modernos processos de verificação da aprendizagem e do alcance social de cada matéria, é que passam a encarar os processos didáticos, gerais e especiais, simples meios de ação, sem significação em abstrato. Não se separa, assim, o método do conteúdo; nem o conteúdo especial da matéria dos objetivos gerais do ensino; nem estes objetivos do meio social onde devam ser alcançados; nem o meio social da individualidade do aluno e da individualidade do professor (idem, p.26).

A função precípua das Seções de Matérias e de Prática de Ensino é o de centro de investigação onde devem ser privilegiadas a pesquisa e as indagações, tornando-se

princípio organizativo do sistema e, também, “a peça de controle e equilíbrio, na formação de um corpo de doutrina, crescentemente fecunda” defende, ainda, Lourenço Filho.

Complementando a organização da Escola de Professores, há mais quatro modalidades de cursos destinados à qualificação profissional. São eles:

- a) Especialização: destinado à preparação de professores especialistas em Saúde, Desenho e Artes Aplicadas, Música. Educação Física e jardim de infância. Tem duração de um ano sendo pré-requisito o diploma da antiga Escola Normal ou do curso de formação geral de professores do Instituto de Educação;
- b) Aperfeiçoamento: destina-se ao aperfeiçoamento de professores já especializados numa determinada disciplina, bem como proporcionar formação de “especialistas em princípios e técnicas modernas de educação (diretores, orientadores de ensino, inspetores)”;
- c) Extensão: destina-se a todos aqueles interessados na educação moderna. Objetiva-se, desse modo, à propagação das ideias e técnicas novas acerca da educação;
- d) Extraordinário: destina-se, especialmente, aos professores do Estado para especialização, aperfeiçoamento e continuação dos estudos pedagógicos.

A formação dos que assumiriam funções técnico-administrativas na estrutura educacional que se vinha, paulatinamente, organizando, dava-se no curso de aperfeiçoamento. A formação dos “especialistas em princípios e técnicas modernas de educação”, que atuariam como diretores, orientadores de ensino e supervisores, segundo Lourenço Filho, exigia um curso específico. Os professores, a priori, não eram considerados especialistas tendo concluído, tão somente, qualquer dos cursos de formação de professores. Não há informação, tampouco, de que exigia-se, para ingresso nesses cursos, formação ou experiência docente. No entanto, nas escolas que foram se constituindo, as funções tidas como da alçada dos especialistas eram assumidas por professores.

A demanda das matrículas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro era maior em dois cursos: o de formação do magistério primário e o de aperfeiçoamento para formação de diretores de escolas.

Na mesma coletânea na qual se encontra o artigo que serviu de base para as análises anteriores há um, específico, de autoria de Lourenço Filho, sobre a Prática de Ensino, publicado originalmente nos Arquivos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro no volume 2, número 4, em dezembro de 1945.

A prática de ensino se constitui no fundamento da formação de professores, isso porque, para Lourenço Filho, o professor “aprende fazendo” já que a educação é uma atividade essencialmente prática.

Criticando a prática entendida como imitação do trabalho de um professor-mestre, tido como modelo a ser seguido, base da formação das escolas Normais de então, por meio das escolas-modelo, o objetivo da prática de ensino deve ser, de acordo com as ideias renovadoras, desde o levantamento/diagnóstico de todas as variáveis envolvidas no processo de aprendizagem, passando pela elaboração de um planejamento, um método, uma avaliação, num processo contínuo. O professor, portanto, deve ser preparado para fazer um diagnóstico da situação educativa, planejar sua ação, executá-la e avaliar os resultados. Assim elucida Lourenço Filho (2001, p.55):

Logo, em vez de fórmulas, de receitas, de “aulas-modelo”, teremos que oferecer oportunidades para que se criem, se fortaleçam e se esclareçam as *atitudes* necessárias ao verdadeiro professor, como pessoa capaz de compreender as *situações*, de transformá-las, de nelas influir de forma a mais harmônica e produtiva (grifos no original).

E, para isso, é necessário, no processo de formação:

(...) de judiciosa preparação anterior, que o leve à compreensão biológica, psicológica e social da criança; à compreensão dos casos normais e dos de exceção; sensibilidade apurada para os sinais ou sintomas desses casos excepcionais; noções claras sobre o que mais possa estar interessando em determinada situação; conhecimento do sistema geral de “remédios” e da oportunidade de suas aplicações; tato, prudência, espírito avisado na arte de “formular”.

Mais que fórmulas feitas, há que ensinar a criação e o fortalecimento de *atitudes mentais, sociais e morais*. Há que dar aos futuros mestres uma arte, baseada na aplicação de conhecimentos técnicos positivos e na de uma filosofia (...) de fatos reais, da disposição para compreender e planejar trabalho delicado, harmonioso, de execução progressiva, por vezes

quase insensível nos seus efeitos, mas sempre atuante, sempre inexorável e, o que mais assusta, *irreversível* (idem, p. 55 e 56, grifos no original).

Nesse sentido, a prática de ensino é considerada campo de aplicação e experimentação para o qual todos os conhecimentos e atitudes devem confluir. Os fundamentos da educação e as matérias de ensino propiciarão uma prática de ensino verdadeiramente técnica. O sentido humano da prática de ensino, para Lourenço Filho, é dado pela história e filosofia. A fim de dar andamento a uma prática de ensino adequada, a escola anexa à Escola de professores deve ser

(...) uma escola flexível, aparelhamento que admite variações, segundo princípios definidos, e fatores bem determinados e controlados. Esses princípios são dos fundamentos do próprio ensino pedagógico da escola de preparação para o magistério a que esteja anexa. Por sua vez, tudo quanto “se demonstre” nessa escola anexa irá refletir-se no ensino pedagógico referido, pelo exame acurado dos problemas, reuniões de estudo, comunicação de resultados (Lourenço Filho, 2001, p.57).

Para garantir a operacionalização eficiente da prática de ensino, primava-se pela qualidade dos professores e assistentes responsáveis pela organização didática da seção e, também, pela organização administrativa da própria escola de demonstração. Havia uma relação estreita entre a organização do curso de formação de professores e a das escolas anexas.

O trabalho didático-pedagógico da Escola de Professores previa, no último ano, dedicação quase que totalmente voltada para a prática de ensino para a qual eram reservadas, em média, 12 horas semanais. A prática era oferecida nos três trimestres correspondendo, cada um, a uma das três fases do trabalho pedagógico de formação dos futuros mestres: observação, participação no ensino e direção de classe. O trabalho se desenvolvia da seguinte forma:

1) Primeiro trimestre – Observação: os alunos eram divididos em grupos objetivando observar a “situação geral da classe, nos seus aspectos material e de expressão humana, vida psicológica e de vida social”, sua complexidade, variedade e multiplicidade de fatores que influenciam o processo de aprendizagem. A observação era respaldada por um

questionário previamente preparado nos quais eram feitas as anotações que, posteriormente, eram discutidas em reunião na qual participavam todos os “praticantes” (8 a 10 alunos-mestres). O resultado das discussões era entregue à professora-assistente da seção de Prática de Ensino.

2) Segundo trimestre – participação: os alunos-mestres participavam por um curto espaço de tempo do ensino na classe primária com a orientação e supervisão da professora de classe. O futuro professor deveria planejar sua “aula” – roteiro de lição – e, no momento pré-estabelecido, participaria da aula sob a observação da professora de Prática de Ensino e dos outros alunos de seu grupo que iriam, de acordo com um questionário pré-estabelecido, anotar os detalhes da prática pedagógica para uma atividade posterior. Segundo Lourenço Filho, o questionário apontava os seguintes itens:

Contendo perguntas sobre a atitude geral do praticante (gestos, voz, linguagem, domínio da classe); reação dos alunos (interesse, desinteresse, excitação, temor, naturalidade); andamento da aula em seu conteúdo (motivação inicial, coordenação com a aprendizagem anterior, aproveitamento das situações de interesse, desenvolvimento, consecução real dos objetivos prefixados, verificação); e, enfim, do processo mesmo adotado, da sequência de suas fases e de seu aproveitamento (idem, p.58).

Após este momento, todos se reuniam para discutir criticamente a atuação do aluno-mestre que também realizava uma autocrítica. Neste trimestre, os alunos participavam, em média, de oito a dez vezes de situações de ensino e assistiam, em geral, a 60 dessas experiências.

3) Terceiro trimestre – direção de classe: neste momento, os alunos-mestres assumiam a direção da classe, a princípio por duas horas e, posteriormente, pelo período todo de aula. Além dos trabalhos didáticos, os alunos praticantes deveriam preencher, também, os aspectos administrativos de organização do trabalho. Também o aluno praticante tanto quanto os colegas que o observavam na direção de classe deveriam elaborar um relatório do trabalho desenvolvido.

Lourenço Filho salienta a qualidade dessa forma de organização da prática de ensino não só na formação dos alunos-mestres como também nos professores das seções da Escola de Professores, pois, para a Prática tudo confluía e, também, da Prática tudo refluía. Esse

processo se deve à “organização racional do trabalho”²⁹, pela aceitação de que há uma técnica de ensino, certamente complexa e delicada, mas que pode ser ensinada e aprendida” (ibidem, p.59).

Em São Paulo, movimento semelhante ocorre com a reforma levada a efeito por Fernando de Azevedo por meio do Decreto 5.884 de 21 de abril de 1933 (Código de Educação)³⁰. De acordo com essa reforma o Curso Normal passa a ser composto de duas séries e a exigir para ingresso a conclusão do curso secundário fundamental organizado de acordo com a legislação Federal. A Escola Normal de São Paulo passa a ser chamada de Instituto de Educação “Caetano de Campos” e a oferecer cursos de formação de professores, de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores (Tanuri, 2000). De acordo com o decreto, no artigo primeiro, o Instituto de Educação estaria assim organizado:

h) a educação pedagógica de grau superior ministrada na Escola de Professores do Instituto de Educação nos seguintes cursos:

- 1 - Curso para Formação de Professores Primários de dois anos de duração
- 2 - Curso para Formação de Professores Secundários de três anos de duração;
- 3 - Curso para Formação de Diretores e Inspetores escolares, de três anos de duração e;
- 4 - Cursos de aperfeiçoamento para os membros efetivos do magistério;

Para dar conta de ministrar os cursos, foram criadas cinco seções cada uma composta por um conjunto de cursos (disciplinas) tendo, cada uma, um professor-chefe, a saber:

1. Seção de Educação: História da Educação, Educação Comparada, Princípios gerais de Educação, Filosofia da Educação. Professor-chefe: Roldão Lopes de Barros;
2. Seção de Biologia aplicada à Educação: Filosofia e higiene da infância e da adolescência, Estudo do desenvolvimento físico durante a idade escolar, Higiene Escolar, Estatísticas Vitais. Professor-chefe: Antonio Ferreira de Almeida Jr.;

²⁹ Sob os mesmos princípios de organização científica e racional do trabalho, Lourenço Filho participa, junto com Roberto Mange, da criação do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) em São Paulo.

³⁰ É, realmente, um verdadeiro Código de Educação do estado de São Paulo, tratando de todos os níveis e modalidades da educação pública.

3. Seção de Psicologia Educacional: Psicologia da criança e do adolescente, Psicologia aplicada à Educação, testes e escalas, Orientação Profissional. Professor-chefe: Noemy da Silveira Rudolfer;
4. Seção de Sociologia Educacional: Sociologia Educacional, Problemas sociais contemporâneos, Investigações sociais em nosso meio. Professor-chefe: Fernando de Azevedo;
5. A quinta seção subdividia-se em duas: de prática de ensino e matérias de ensino. Professor-chefe: Antonio Firmino de Proença.

O conteúdo no qual se desdobrará cada curso (disciplina) de cada seção não é objeto de explicitação no Código de Educação, com exceção das subseções de prática de ensino e matérias de ensino, cujas finalidades já são definidas pelo Decreto no artigo 607:

§ 1.º - A sub-seção de prática de ensino visará o treino profissional dos alunos, levando-os à observação, experimentação e participação do ensino, e dará também os cursos de administração escolar³¹.

§ 2.º - A sub-seção de matérias de ensino incluirá todos os cursos das matérias que o professor terá que ensinar, já no curso primário, já no secundário, tratadas sob os seguintes aspectos:

- a) psicologia das matérias de ensino;
- b) histórico do seu desenvolvimento, no programa escolar, e relações que mantêm com as demais matérias;
- c) organização do respectivo programa, nas várias classes de ensino, segundo os diferentes tipos de escola ou de sistema escolar;
- d) estudo crítico de compêndios e manuais.

Os cursos destinados à preparação de diretores e inspetores de ensino, funções previstas na estrutura organizacional da educação pública no Código de Educação, são objetos de regulamentação em dois artigos e responsabilidade da subseção de prática de ensino.

³¹ Grifo meu.

Art. 615. - O curso para formação de diretores e inspetores de escolas compreende três anos, dos quais os dois primeiros se constituirão de cursos gerais fundamentais das cinco seções e o terceiro de cursos especiais sobre administração e inspeção escolares.

Art. 616. - Os cursos especiais do último ano, a cargo do professor chefe da quinta seção, abrangerão as seguintes matérias:

- 1) a administração escolar, suas bases científicas, sistemas e processos;
- 2) a inspeção escolar, sua natureza e suas funções administrativas e técnicas.

§ 1.º - Nesse curso se deverão estudar o processo científico para a solução dos problemas da administração e inspeção escolar e a contribuição que os investigadores no campo da psicologia, da sociologia, da filosofia, da economia e da história, tem trazido para o desenvolvimento dos métodos aplicáveis à administração escolar.

§ 2.º Os professores, como investigadores científicos no campo da administração escolar, devem promover investigações concernentes aos seguintes pontos principais:

- 1 - ação do Governo e medidas tomadas para realizar os desejos e necessidades da comunidade no que se refere à educação e à organização da educação pública, em relação com os governos do Município, dos Estados e da União;
- 2 - a parte econômica do programa da educação;
- 3 - a prática do censo e da obrigatoriedade escolar;
- 4 - a organização de escolas e de classes, atendendo às diferenças existentes entre os alunos no que se refere à inteligência, resultado de trabalho, condições físicas e tendências vocacionais;
- 5 - o desenvolvimento de programa de estudos e de cursos que tenham em conta as diferenças individuais e os fins sociais que a escola deve realizar;
- 6 - a prática, a inspeção e a remuneração do pessoal docente;
- 7 - a cooperação da escola com as outras instituições sociais;
- 8 - a provisão de edifícios e de mobiliário adequado, para o melhor desenvolvimento do programa escolar;
- 9 - a administração dos negócios escolares;
- 10 - a informação ao público dos trabalhos realizados.

Vê-se que, tal qual o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, eleva-se a formação de professores e direciona-a para a formação propriamente profissional exigindo, portanto, uma preparação e seleção anterior ao ingresso em qualquer um de seus cursos, como afirma Lourenço Filho (2001, p. 23):

A admissão se regula, ademais, pela verificação de condições de idade, saúde, inteligência e personalidade. A necessidade da verificação das últimas destas condições permite compreender porque se exige que os estudos secundários sejam, desde o início, feitos no próprio Instituto. À Escola Secundária cabe, assim, função seletiva e vocacional, acentuada especialmente nos últimos anos de seus estudos.

Em relação ao curso de formação de “especialistas da educação”, no Instituto de Educação de São Paulo estabelece-se como objetivo a preparação de diretores e inspetores que se efetivará em três anos, sendo os dois primeiros anos compostos de cursos das quatro primeiras seções, ou seja, Educação, Biologia aplicada à Educação, Psicologia Educacional e Sociologia Educacional e o terceiro ano será todo preenchido com cursos especiais relacionados diretamente à administração e inspeção educacional sob responsabilidade do professor-chefe da quinta seção (prática de ensino). Ressalta-se, aqui, a importância dada à formação científica dos diretores e inspetores a fim de buscar solução para os problemas referentes à administração e fiscalização da estrutura da educação nacional. Não está explícito que, para ingresso no curso de formação desses “especialistas da educação”, seja exigida a formação ou o exercício da docência. No entanto, há um indício, no parágrafo segundo, de que esses “investigadores científicos” devam ser professores. Porém, segundo Evangelista (2002, p. 162/163), que desenvolveu um estudo sistemático sobre o Instituto de Educação de São Paulo,

Para nele ingressar requeria-se o diploma de professor secundário ou primário em nível superior³² e pelo menos dois anos de exercício no magistério. Destinava-se, pois, a profissionais interessados em se preparar para a direção de grupos escolares ou participar do sistema na função de inspetor.

Parece ficar claro que este curso compunha a outra face, extremamente importante, do Instituto que era a de formar técnicos em educação. Tal formação tinha critérios rigorosos. De um lado o candidato deveria estar envolvido na vida profissional, de outro ter um nível de conhecimento que possibilitasse a compreensão da educação sob duplo ponto de vista, teórico

³² Presume-se que o diploma exigido para professores do ensino primário seja o do Instituto considerado, neste caso, como o equivalente ao do ensino superior.

e prático. A exigência de dois anos de efetivo exercício no magistério resguardava a face prática do curso que aconteceria a partir de problemas vividos pelas escolas (...).

Em 1934, o Instituto de Educação Caetano de Campos³³ foi incorporado à recém criada Universidade de São Paulo com a responsabilidade de oferecer formação pedagógica para todos os alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a fim de que estivessem aptos ao magistério, além de fornecer os cursos que já faziam parte da sua estrutura. A incorporação do Instituto de Educação foi possível já que o próprio Decreto, o de n.19851 de 1931, que dispõe sobre a criação das Universidades brasileiras previa essa situação.

Art. 11. Qualquer Universidade poderá ampliar a sua actividade didactica pela encorporação progresseva de novos institutos de ensino superior de natureza technica ou cultural, mediante prévia approvação do Conselho Universetário da respectiva Universidade.

De acordo com o anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo referente ao período de 1939 a 1949, publicado em 1953 (p.41), três foram os cursos incorporados à estrutura universitária acrescidos de mais um, totalizando quatro: A Escola de Professores criada pela reforma Fernando de Azevedo de 1933, o Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário, o Curso de Administradores Escolares, aos quais foi acrescentado mais um, o Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, destinado exclusivamente à formação didática dos licenciados da Faculdade de Filosofia. Segundo Evangelista (2002, p. 104):

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) oferecia cursos de três anos, concedendo uma licença cultural equivalente a licenciado em filosofia, ciências ou letras. Após um período de estudos, o licenciado poderia tornar-se especialista. Finalmente, em qualquer das Seções, mediante um curso e estágio de dois anos e apresentação de trabalho de pesquisa ou altos estudos, o candidato poderia doutorar-se. A produção do conhecimento de alto nível era, pois, inerente às atribuições da FFCL. Contrariamente, no IE a formação profissional foi ressaltada, além de ter sido colocada complementarmente à FFCL, dependendo da opção dos licenciados pelo magistério.

³³ Como era conhecido o Instituto de Educação de São Paulo.

A finalidade precípua da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era, portanto, a produção científica, de alta cultura, enquanto a do Instituto de Educação compreendia a formação para o magistério em bases científicas. Essa diferenciação pode ser percebida, segundo, ainda, Evangelista (idem, p.106/107) na atribuição principal dos docentes definida nos regulamentos da FFCL³⁴ e no IE/USP³⁵:

Na primeira, o regulamento permitiu que algumas disciplinas pudessem se constituir como departamentos, cujo chefe e orientador científico era o Catedrático. Entre os deveres do Professor Contratado constava a execução e direção de pesquisas científicas (...)

O Instituto de Educação foi regulamentado de modo diferente. Em relação ao Catedrático, dele se exigiu ensino eficiente. (...) ao IE se reservou função meramente técnica.

Essa constatação não pode ser entendida, contudo, como se à FFCL não coubesse, também, o papel de transmitir conhecimentos e, tampouco, que a pesquisa científica estaria excluída do Instituto de Educação. Os dois institutos de ensino superior da Universidade de São Paulo pressupunham a articulação entre ensino e pesquisa, no primeiro, contudo, o ensino deveria se subordinar, pelo regulamento, à pesquisa, e no segundo, contrariamente, a pesquisa deveria se subordinar ao ensino.

De acordo com o Decreto n. 6283 de 1934, as escolas-anexas ao Instituto de educação ficariam subordinadas, administrativa e pedagogicamente, a este, não compondo, portanto, a estrutura universitária e teriam como finalidades “a experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores”. Segundo Evangelista (2002, p. 62):

Através da Seção de prática as escolas pré-primárias, primárias e secundárias se articulavam ao nível superior assim como seus professores deveriam estar articulados ao professor da Seção de modo que a prática dos alunos-mestres ficasse organicamente ligada à disciplina e às escolas de aplicação. Dessa maneira as disciplinas deveriam enfatizar o aspecto

³⁴ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

³⁵ Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

educacional, favorecendo as experimentações, observações do meio social, da escola e outras instituições.

Percebe-se que, guardadas algumas diferenças nos projetos materializados por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, e Fernando de Azevedo, em São Paulo, as semelhanças são visíveis, expressando o compartilhamento de ideias no campo educacional: o papel atribuído à educação no processo de modernização do país; a necessidade de organização da educação nacional baseando-se em princípios técnico-científicos; a importância da formação adequada dos professores para o cumprimento da tarefa educacional; a necessidade de organização racional do trabalho pedagógico.

A direção do Instituto de Educação de São Paulo coube a Fernando de Azevedo entre os anos de 1934 e 1938. O Instituto contava com uma estrutura administrativa para gerenciar, acompanhar e inspecionar os trabalhos realizados; contava, também, com várias bibliotecas; uma revista denominada Arquivos do Instituto de Educação; Laboratórios de Psicologia, Biologia Educacional, Pesquisas Sociais e Estatística, dentre os quais se destaca o de Psicologia Educacional que, segundo Evangelista (idem, p. 81), era “o único com rubrica especial no orçamento (...) que também congregava o maior número de funcionários, chegando, em 1934, a 17”. O laboratório de Biologia Educacional tinha como coordenador o Prof. Almeida Junior; o de Psicologia Educacional sob a chefia de Noemy da Silveira Rudolfer, ex-assistente de Lourenço Filho. O Instituto ainda possuía um Centro de Documentação e Estudos Pedagógicos cuja ênfase, segundo, ainda, a citada autora, “era dada às experimentações pedagógicas”.

Segundo informações disponibilizadas por Evangelista (2002), Fernando de Azevedo, em 1937, elabora um projeto para transformar o Instituto de Educação da USP em Faculdade de Educação tendo sido, inclusive, aprovado pelo Conselho Universitário, mas não chegou a ser implementado. A justificativa dada por Azevedo era da necessidade de inserir, mais orgânica e efetivamente, os trabalhos desenvolvidos no IE à estrutura vigente nos demais institutos da USP impulsionando, desse modo, o pleno desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa educacionais empreendidas pelos docentes. A primeira reunião da Congregação do IE com o intuito de reorganização se deu em 7 de outubro do mesmo ano, contando com a participação de Milton C. da S. Rodrigues, Onofre de Arruda

Penteado Júnior, Júlio Baptista da Costa, Sylvio de Almeida Toledo, Roldão Lopes de Barros, Noemy da S. Rudolfer, Paul Arbousse-Bastide e Fernando de Azevedo. O anteprojeto foi escrito e apresentado por Fernando de Azevedo, diretor do Instituto de Educação. Após algumas discussões e ponderações, em 10 de outubro do mesmo ano, aprovou-se o projeto que, encaminhado ao Conselho Universitário foi por este aprovado em novembro. Pelo projeto, o Instituto de Educação passaria a denominar-se Faculdade de Educação cuja finalidade estava assim definida:

A Faculdade de Educação que tem por finalidade ampliar, elevar e difundir os conhecimentos pedagógicos constitui-se dos seguintes departamentos: 1º Biologia Educacional; 2º Psicologia Educacional; 3º Sociologia Educacional; 4º Filosofia e História da Educação; 5º Estatística Educacional e Educação Comparada; 6º Administração e Legislação escolar; 7º Metodologia do Ensino Secundário; 8º metodologia do Ensino Primário.³⁶

Cada Departamento seria composto de cadeiras que não foram alteradas em relação ao projeto do Instituto de Educação, além de uma seção de Pesquisas abarcando laboratório ou centro de documentação, dependendo da natureza das pesquisas realizadas. O conjunto das seções de pesquisas formaria o Instituto de Pesquisa Pedagógica no qual os docentes catedráticos e os assistentes organizariam os trabalhos, segundo Evangelista (2002, p. 223):

(...) em forma de programas de pesquisa, aprovado pela Congregação e presidido por um Catedrático, eleito pela Congregação, pelo período em que vigesse o programa. Não faziam parte desse programa as atividades de prática ou estudos diretamente ligados aos departamentos que, nesse caso, seriam autônomos.

Não eram todos os laboratórios que se dedicariam à pesquisa pedagógica. Os que estavam “obrigados” à produção científica eram: de Biologia Educacional, de Psicologia Educacional, de Pesquisas Sociais e Centro de Documentação Social e Etnográfica e o de Estatística. Estavam desobrigadas de estudos científicos as cadeiras de Filosofia e História da Educação, de Administração e Legislação Escolar, de metodologia do Ensino Secundário e Metodologia do Ensino Primário, ou seja, aquelas que conferiam um caráter

³⁶ Conforme consta nas Atas das sessões da Congregação de 1933 – 19... apud Evangelista, 2002, p. 222/223.

humanista e técnico à educação. Evidencia-se, aqui, uma separação entre, de um lado, as áreas do conhecimento educacional que seriam responsáveis pela elaboração dos princípios que deveriam orientar a prática pedagógica e, de outro, o conjunto de disciplinas/cadeiras cuja tarefa seria propriamente técnica, ou seja, de fornecer os instrumentos para a ação educativa. Parece que a função dos conhecimentos objeto das cadeiras de História e Filosofia da Educação, Administração e Legislação Escolar e Metodologias do Ensino Primário e Secundário, é de mediação entre os pressupostos científicos e a prática pedagógica (idem, p. 223/224).

Outras mudanças são destacadas por Evangelista: a criação de um Centro de Documentação e Informação Pedagógica com a finalidade de reunir, organizar e difundir a produção de atividades educacionais no Brasil e no estrangeiro; a definição, no regulamento da Faculdade de Educação, das atribuições de cada cadeira a partir das quais os programas deveriam ser organizados; reordenação dos cursos que passariam a ser organizados do geral ao especializado, culminando no desenvolvido de atividades práticas e de pesquisa.

A relação entre ensino e pesquisa se faria de forma mais orgânica e sistemática no projeto da Faculdade de Educação da USP cuja marca principal, segundo, ainda, Evangelista, é de “especialização dos estudos em educação”. Assim, os cursos passariam, todos, a serem organizados com base nos seguintes critérios: “A graduação do curso foi estabelecida segundo um critério de sobreposição de saberes para se chegar ao momento da prática: a) os fundamentos, b) as metodologias, ou o saber fazer, c) a prática” (idem, p.226).

Nos cursos de Administradores Escolares, além das disciplinas já existentes, seriam inseridas a de “Técnica da organização de pesquisas e noções de estatística metodológica” e “mensuração”. O programa do curso também previa um estágio que deveria ser efetuado no Laboratório de Psicologia. Percebe-se que, para a formação dos Administradores e Inspectores Escolares era prevista uma formação prática mas não de ensino, visto que sua função não era a docência. A formação teórica e prática deveriam ter como referência, portanto, as funções a serem exercidas na estrutura organizacional da educação escolar, ou seja, cada cargo exigia uma formação específica que, por sua vez, deveria se dar sobre uma base comum de conhecimentos sobre os fundamentos da educação.

O curso de formação de professores secundários também foi alvo de mudanças substanciais. Ele passaria a ser feito em um ano e versaria sobre os “conhecimentos fundamentais da educação” e os fundamentos teórico-metodológicos das matérias de ensino. Estes últimos seriam de responsabilidade do professor catedrático de Metodologia de Ensino Secundário que organizaria os conhecimentos teóricos e as atividades práticas a serem desenvolvidas pelos alunos. Os conhecimentos específicos de cada área seriam de responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. À Faculdade de Educação caberia o papel de debruçar-se sobre os conhecimentos pedagógicos desde os fundamentos científicos, passando pela definição das técnicas de ensino e pesquisa, chegando à prática pedagógica.

Prevvia-se, também, a criação de um novo curso que daria o direito ao aluno da “Licença em Educação” cuja finalidade era oferecer formação pedagógica aos professores das escolas normais e aos inspetores e diretores das escolas secundárias. O pré-requisito exigido era o de licenciatura em algum dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ou diploma de Médico.

A contratação de professores para o provimento das cadeiras, quando necessário, seria efetivada por meio de concurso público exigindo-se uma monografia original com, no mínimo, 50 páginas.

Segundo a proposta a ser implementada a partir da reorganização do Instituto de Educação da USP, a formação profissional dos professores, em todos os seus níveis e modalidades, seria de responsabilidade da Faculdade de Educação. Chamando a si essa responsabilidade, que antes era compartilhada com a FFCL e a Escola Superior anexa, Evangelista (idem) considera que os professores do Instituto de Educação da USP entraram abertamente em confronto com a FFCL.

O embate, contudo, era muito mais amplo e complexo do que se vislumbrava no cenário institucional da USP e dizia respeito à luta pela hegemonia do campo educacional brasileiro em expansão, protagonizada pelos católicos, renovadores, e Estado desde o início da década de 1930. Num primeiro momento, evidenciou-se a aproximação entre os renovadores e o Estado na conformação da política educacional materializada nos projetos implementados a partir de 1932 tendo se estendido até 1937 dando sinais, contudo, de enfraquecimento, já em 1935, quando Anísio Teixeira demite-se do cargo de Diretor da

Instrução Pública do Rio de Janeiro. A partir de 1938, com a resistência organizada da Igreja Católica e a mudança na correlação de forças em função do advento do Estado Novo, o ideário renovador recua e novas configurações são dadas à organização da educação nacional e à formação dos professores com a aproximação do ideário católico aos interesses do Estado Novo.

A igreja não era o único setor organizado da sociedade pretendendo se utilizar da educação como meio para atingir fins muito mais amplos, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído. Também as forças armadas viam na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, e pelo qual se sentia responsável. Entre os dois, havia ainda um projeto inspirado essencialmente na ascensão do fascismo europeu, e que tinha como principal meta unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional. Ainda aqui, a educação jogava um papel central (Schwartzman, 1984, p. 61 *apud* Santos, 2009, p.90).

A Igreja Católica posicionou-se, abertamente, contra o movimento renovador, desde a origem deste. A relação conflituosa ficou inconciliável em função da divulgação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este, segundo seu redator, Fernando de Azevedo (1963, p. 668-669):

Não foi o manifesto apenas uma “declaração de princípios”, que teve grande repercussão e suscitou numerosos debates; nem somente um documento pelo qual um grupo de educadores tomou posições em face dos mais graves problemas da educação nacional; mas ainda um vigoroso esforço para constituir uma nova política educacional e propor à execução um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil.

No Manifesto, a educação ocupa um papel central para o desenvolvimento progressivo de uma sociedade moderna alicerçada sobre os conhecimentos científicos e os princípios democráticos. Nessa sociedade, a formação de um “novo” homem seria a tarefa da escola pública organizada orgânica e nacionalmente, abarcando desde a formação da camada popular, com o ensino primário obrigatório e universalizado, passando pelo

secundário, com dupla função – formação geral e profissional -, até a universidade, responsável pela formação da elite dirigente do país. A responsabilidade na organização e direção da educação pública nacional seria do Estado com base no conhecimento teórico-prático dos educadores. Estes, portanto, seriam os agentes, por excelência, da formação das novas gerações e, por isso, sua formação deveria se dar, exclusivamente, nas universidades. Os educadores, percebe-se, são parte constitutiva da elite dirigente da nação e, diria mais, ocupam um papel de destaque na concepção dos escolanovistas.

A separação oficial entre Igreja e o Estado já iniciada no final do período colonial, com a reforma pombalina, em 1759, não impediu que ela continuasse exercendo um importante papel na orientação educacional brasileira. A partir da década de 1930, principalmente após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e as reformas educacionais decorrentes do projeto educacional escolanovista no Rio de Janeiro e São Paulo, a Igreja perde hegemonia no campo educacional e busca, desse modo, se articular organicamente buscando imprimir orientação cristã à formação das elites brasileiras.

O Estado, por sua vez, diante do quadro de disputas, busca conciliar as posições visto que, para seus representantes – Getúlio Vargas, Francisco Campos e Gustavo Capanema – não havia “incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica” (Saviani, 2007, p 270). A ação do Estado no sentido de promover essa conciliação pode ser sentida em 1934 quando Vargas é eleito, pela Assembleia Nacional Constituinte, presidente da República e nomeia, para o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. No ano seguinte, assume, no Rio de Janeiro, como Secretário da Educação do Distrito Federal, Francisco Campos “cabendo-lhe a tarefa de dismantelar a obra de Anísio” (idem, p. 268).

No mesmo período evidencia-se, como já evidenciado, também, a aproximação entre a Igreja e o Estado, principalmente por meio da ação de Alceu Amoroso Lima. Essa aproximação, contudo, precisa ser relativizada. O Estado aproxima-se desta buscando apoio político para constituir-se como um Estado forte que concilia os conflitos e direciona o desenvolvimento do país. Não são descartados, por outro lado, os conhecimentos técnicos dos quais se considera serem portadores os escolanovistas, os quais, durante todo o período de vigência do Governo Vargas, assumem postos na estrutura político-administrativa.

Com o advento do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, começa a ser posto em ação o projeto político-ideológico do governo no qual a educação cumpre um papel de conformação aos ideais patrióticos, conforme se depreende do discurso pronunciado por Vargas ao Povo Brasileiro logo após a instituição do golpe:

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo território do país. Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio (Vargas, 1938c, p. 183 *apud* Santos, 2009, p. 93).

Para o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, conforme discurso transcrito na tese de doutoramento de José Barreto dos Santos (2009), o ensino primário tem como finalidade não apenas ensinar a ler e escrever, mas, também, e sobretudo, desenvolver o sentimento patriótico. Este deveria ser embutido em todos os membros da Nação, com atenção especial nos alunos do ensino secundário, por sujeitos considerados como “individualidades condutoras”. Com essa importante tarefa da educação secundária, os que nela atuariam com o papel de “individualidades condutoras”, seriam formados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Eis porque, de acordo com Mendonça (2002, p. 171):

(...) a preocupação básica de Capanema, ao estabelecer como objetivo de sua Faculdade Nacional de Filosofia a preparação de professores secundários, bem como de especialistas de educação, para o preenchimento dos cargos técnicos do MES³⁷ - este último o objetivo principal do curso de pedagogia que se criava -, não era de formá-los como filósofos ou políticos, mas conformá-los a seu projeto político de construção da nacionalidade.

Assim, em 1938, com a justificativa de que a formação pedagógica dos licenciandos deveria ser de responsabilidade da Faculdade Nacional de Filosofia, o Governo decidiu, por meio do Decreto 9.268-A de 25 de junho de 1938, extinguir o Instituto de Educação e criar

³⁷ Ministério da Educação e Saúde Pública.

a seção de Educação. A Faculdade de Educação da USP nem chegou a ser implantada, tendo sido seu projeto abortado, tal qual o da Universidade do Distrito Federal.

A decisão de extinguir os Institutos de Educação e criar a Faculdade Nacional de Filosofia e, no seu interior, uma seção de Educação que, posteriormente, passou a ser denominada de Pedagogia, representou o resultado dos embates travados entre, principalmente, os representantes do projeto do ideário renovador e os da Igreja Católica, vindo se somar a estes, a partir de meados da década de 1930, o Estado. Dessa tentativa de conciliação de interesses e projetos educacionais é que surge a Universidade do Brasil como padrão federal e o curso de Pedagogia, sobre o qual nos debruçaremos a partir de agora.

Capítulo III

O curso de Pedagogia no Brasil: da formação para a prática à formação prática?

1) A centralização e o controle pedagógico-administrativo da educação como princípios do Estado Novo

Vimos que, antes da instituição do Estado Novo, as reformas educacionais tinham caráter regional não tendo havido, até então, uma participação do governo central na elaboração e operacionalização dos projetos. Estes eram protagonizados por membros da sociedade civil aos quais interessava a questão da formação dos brasileiros, de modo geral. As reformas da educação efetuadas em São Paulo e no Rio de Janeiro apresentavam contornos organizacionais bem definidos, fundamentadas num projeto educacional amplo e sistematizado. Do ponto de vista da estrutura organizacional, já estavam previstos os mecanismos administrativos que garantiriam a cooperação entre todas as partes constitutivas do sistema educacional objetivando uma harmonia do processo; do ponto de vista didático-pedagógico, os papéis do professor, dos alunos, dos instrumentos pedagógicos e avaliativos, os conteúdos, as finalidades estavam definidos. Assim, previa-se a estruturação do sistema de ensino desde a formação elementar até a profissional e de produção científica cuja finalidade era formar os indivíduos com as características necessárias para atuarem em uma sociedade urbano-industrial e democrática. As reformas eram formuladas e implementadas pelos educadores que assumiam postos de comando na estrutura político-administrativa.

As decisões e projetos acerca da educação buscavam se fundamentar em conhecimentos técnico-científicos. Esses conhecimentos, na década de 1930, foram gestados no interior dos Institutos de Educação, ancorando-se na ideia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Percebe-se, no conjunto das ações empreendidas pelos renovadores, que duas frentes se delinearam e mereceram especial atenção, naquele momento: a necessidade de criação de um sistema nacional de educação e a organização didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. A primeira ancorou-se nos fundamentos, então considerados os mais modernos, da administração científica com os

estudos desenvolvidos por Taylor e Fayol e o segundo buscou as bases de sustentação na biologia, psicologia, sociologia.

A organização, o direcionamento, o acompanhamento, a coordenação, enfim, toda a organização e funcionamento da educação nacional passam a ser uma questão central pelo fato de, na sociedade moderna, para os renovadores e, percebe-se, para o Estado também, a educação cumpre um papel importante no progresso da sociedade.

Vê-se que o movimento da Escola Nova representou a introdução de conhecimentos técnico-científicos de várias áreas do conhecimento na organização e funcionamento do trabalho pedagógico como um todo. Os fundamentos científicos desses diferentes campos de estudo interessados no processo de formação dos homens orientaram as finalidades, a estrutura e funcionamento da educação.

O Estado Novo representou a centralização do poder público no direcionamento da educação nacional com base, contudo, nas estruturas já organizadas sobre os pilares dos fundamentos da Escola Nova. A concentração de poderes no executivo, que já se evidenciava desde a instauração do governo provisório, no início da década de 1930, configurou-se plenamente. Isso não significa, contudo, que os interesses em disputa na sociedade não encontrassem, de algum modo, um reflexo no aparelho estatal. O que se verificou, ao longo de todo o Estado Novo, foi uma mudança estratégica de controle que já despontava: as questões sociais, econômicas, educacionais passam a ser tratadas como questões técnico-administrativas. Dessa mudança de foco, são criados vários órgãos cada um responsável por um conjunto de questões específicas, centralizando as decisões acerca dos problemas a serem enfrentados. Esse período marca a inserção na administração pública dos princípios que orientam a organização e divisão do trabalho fundamentadas na administração científica.

Segundo os estudos de administração escolar empreendidos por Querino Ribeiro dois níveis devem ser considerados na administração escolar: a estrutura organizacional e o órgão. Segundo o autor mencionado, citando Michael e Schlender e Simeray (1978, p. 136-137):

A estrutura é a anatomia com a qual a organização é criada e operada. Ela dá uma disposição sistemática ao trabalho a ser feito. Portanto, a estrutura da organização é o arcabouço de

responsabilidades, autoridades e comunicações de indivíduos em cada unidade organizacional, da tarefa mais simples à divisão mais importante, suas funções, e a relação de cada parte para com as demais e para com a organização toda.

Como lembra Simeray “a estrutura diz respeito mais particularmente às pessoas em suas relações de interdependência na empresa”. E órgão, para esse mesmo autor, “é um grupo coerente de pessoas reunidas sob uma autoridade única a fim de assumir em caráter permanente uma função determinada”.

Tanto do ponto de vista da estrutura quanto do conjunto organicamente estruturado (órgão) são pressupostos a divisão do trabalho e a coordenação de um indivíduo ou grupo de indivíduos que, imbuídos de autoridade, garantirão o movimento harmonioso da estrutura organizacional. E é objetivando assegurar o controle e direcionamento do processo educativo que o Estado, desde o início da década de 1930, começa a criar órgãos centralizadores e a desmembrar o trabalho pedagógico cuja administração passa, gradativamente, às suas mãos. A divisão do trabalho pedagógico e sua especialização já estavam pressupostos no projeto educacional dos renovadores materializado nos Institutos de Educação. Contudo, os elementos constitutivos do trabalho educacional, desde a estruturação dos níveis e modalidades de ensino até a produção e difusão dos conhecimentos pedagógicos, faziam parte de um todo orgânico centralizado em uma instituição específica, os Institutos de Educação, a fim de atingir a finalidade de criar o sistema nacional de educação para garantir a formação escolar de toda a população com base nos preceitos de uma sociedade urbano-industrial e democrática.

Uma das ações do Estado no sentido de tomada da direção do processo educativo foi a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública que, em 1937, por meio da Lei 378³⁸, é reorganizado passando a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Outra medida que, pensa-se, atende o mesmo objetivo é a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, previsto na mesma lei referida acima, no Capítulo III, artigo 39.

Como analisado no capítulo anterior, a criação de um Instituto de Pesquisas Pedagógicas fazia parte do projeto da Faculdade de Educação da USP formulado por Fernando de Azevedo. Seu objetivo precípua era o desenvolvimento da pesquisa educacional e a difusão dos conhecimentos produzidos. Era parte integrante de um projeto

³⁸ O texto completo da Lei 378 de 1937 está acessível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>

amplo e articulado de produção científica e formação dos quadros do magistério, congregando pesquisa e ensino, tendo como finalidade um objetivo comum, a formação do “novo” homem que colaborasse para com a modernização do país.

Em 1938, o Decreto-lei n. 580³⁹ regulamentou a estrutura e organização da instituição passando a ser chamada de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Seria subordinado diretamente ao Ministério da Educação e Saúde como um centro de estudos sobre todas as questões pertinentes à educação. Suas atribuições estavam assim definidas:

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

Art. 3º Constituirá ainda função do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União.

Para dirigir e coordenar as atividades do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi nomeado um dos membros do movimento da Escola Nova, Lourenço Filho. Isso se explica não só pelo importante papel exercido por ele nas reformas levadas a efeito na década de 1930, mas, também, pela importância atribuída à Psicologia Educacional na

³⁹ O texto completo do Decreto-lei 580 pode ser acessado em www2.camara.leg.br

organização do trabalho pedagógico, como já evidenciado anteriormente. Isso se verifica num item específico (d) no conjunto de competências atribuídas ao Instituto bem como a criação de uma seção técnica de psicologia aplicada. As outras quatro seções que compunham o órgão eram: documentação e intercâmbio; inquéritos e pesquisas; orientação e seleção profissional. Esta última, como descrito nas atribuições elencadas acima, também vinculada à psicologia.

Outra ação de Capanema consistiu na criação da Universidade do Brasil a partir da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (1920) com o intuito de estabelecer um padrão nacional do ensino superior brasileiro, tanto que, em todos os institutos/faculdades que compunham a estrutura universitária receberam, em seus nomes, o adjetivo nacional. Em 1939, pelo Decreto-Lei n. 1.190⁴⁰ em 4 de abril de 1939, extinguindo a Universidade do Distrito Federal (projetada por Anísio Teixeira), dando nova organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Esse conjunto de medidas fazia parte do projeto de educação do Estado Novo, buscando conciliar as concepções em franco embate ao longo da década de 1930 – os renovadores e os católicos –, conformando-as, contudo, aos interesses e objetivos políticos do governo.

Essa conciliação dos projetos em disputa se deu sob as mãos fortes do Estado que adotou como princípios de ação política a centralização e o autoritarismo, enfatizando, desse modo, a administração de todas as esferas da vida social incluindo, aqui, a educação.

A formação dos profissionais necessários para a educação nacional, segundo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde Pública, deveria ser adequada às tarefas que cabiam a cada nível. Assim, os quadros técnicos e os professores para o ensino secundário seriam formados em cursos superiores; o ensino secundário, por sua vez, formaria os professores para atuarem no ensino primário. A cada nível seria ministrado o ensino necessário para o exercício profissional adequado ao desenvolvimento da nação. Os princípios e as bases para o desenvolvimento do país, contudo, não seriam definidos por quaisquer dos grupos da sociedade civil, mas sim pelo Estado. O Estado centralizador e regulador se fazia presente na educação enfatizando, portando, os mecanismos de controle administrativo e pedagógico de toda a estrutura educacional.

⁴⁰ O texto integral do Decreto-Lei n. 1.190 pode ser acessado em www2.camara.leg.br

Imbuído dessas ideias, Capanema continua implementando o projeto educacional do Estado Novo por meio de vários Decretos, atingindo cada nível e modalidade da educação, na reforma que ficou conhecida na historiografia educacional como Reforma Capanema, tendo iniciado com a criação do INEP, em 1938 e da Universidade do Brasil, em 1937, a Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939 e, no seu interior, o curso de Pedagogia, estendendo-se com os seguintes Decretos:

Decreto-lei n. 4073 de 1942 – Lei Orgânica do ensino industrial. Seu objetivo, segundo Capanema é:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

O Decreto-lei n. 4244 de 1942 trata do ensino secundário cujos objetivos são o de dar continuidade ao ensino primário; desenvolver, nos jovens, “a consciência patriótica e a consciência humanística” e preparar intelectualmente os jovens para prosseguir com estudos posteriores. Será composto de dois ciclos: o ginásial com a duração de quatro anos e o segundo bifurcando-se em clássico (filosofia e letras), de um lado, e científico (centrado nas ciências), de outro com a duração de três anos.

A lei orgânica do ensino comercial, que compreenderá cursos de formação, continuação e aperfeiçoamento, foi o objeto do Decreto-lei n. 6141 de 1943 sendo assim definido:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei.

O Decreto-lei n. 8529 expedido em 1946 trata da questão do ensino primário destinado a toda as crianças entre 7 e 12 anos de idade sendo-lhe atribuídas as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

O Decreto-lei n. 8530 de 1946 versa sobre o ensino Normal destinado à preparação do magistério para o ensino primário cuja formação se fará em nível de segundo grau, objetivando, segundo a regulamentação, a:

- 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
- 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
- 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

O curso de regentes para o ensino primário terá a duração de quatro anos cujas matérias distribuídas pelos anos são definidas pela lei orgânica referida. De modo geral, o conteúdo aborda as matérias objeto de ensino no nível primário. Somente no quarto ano é que constam algumas disciplinas teóricas consideradas fundamentos ou instrumentos do processo educativo: Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia e Didática e prática de ensino.

O curso de professores primários compreenderá três anos de estudos centrando-se, como no de regentes, nos conteúdos de ensino a serem ministrados pelos professores no primário, totalizando 13 matérias das 23 que compõe o currículo. Portanto, 10 disciplinas enfocam aspectos teóricos e práticos da educação, são elas: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário,

Prática do Ensino, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Higiene e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Prática do Ensino. A orientação didático-pedagógica direciona as atividades das disciplinas de acordo com os seguintes termos:

Art. 13. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, e se comporão segundo as bases e a orientação metodológica que o Ministro da Educação e Saúde expedir.

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos:

- a) adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;
- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso;
- e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.

No Decreto-lei n. 9613 de 1946 a preocupação é centrada no ensino agrícola tendo como público alvo não só aqueles que vivem e trabalham na zona rural, mas também atender as necessidades e interesses dos proprietários rurais e o Estado. Do ponto de vista do trabalhador, o intuito é habilitar nas técnicas de trabalho agrícolas bem como formar professores para ministrar o conteúdo próprio desse ensino.

Esse conjunto de Decretos conhecido como Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, vigoraram até a promulgação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Fausto (2009) considera que o Estado Novo significou uma modernização conservadora com uma ênfase à industrialização. Essa afirmação do autor se sustenta no reflexo provocado pelas ações do governo no campo educacional privilegiando o ensino

profissional, sobretudo o industrial, por meio das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola.

Esse direcionamento na formação profissional, expressa na educação nacional, tem suas bases nas mudanças oriundas do setor econômico com forte intervenção e apoio do Estado, como afirma o autor referido (idem, p. 370):

A partir de novembro de 1937, o Estado embarcou com maior decisão em uma política de substituir importações pela produção interna e de estabelecer uma indústria de base. Os defensores dessa perspectiva ganharam força, tanto pelos problemas críticos do balanço de pagamentos, que vinham desde 1930, como pelos riscos crescentes de uma guerra mundial, que imporia, como realmente impôs, grandes restrições às importações.

Alerta, contudo, Fausto, que, do ponto de vista econômico, Vargas não assumiu integralmente uma vertente nacionalista como bem o exemplifica o caso da Usina de Volta Redonda tendo sido financiada em parte por capital americano por meio do Export-Import Bank, parte por capital nacional. Nas relações internacionais, Vargas pendeu, ora para o estreitamente de relações com a Alemanha, ora com os Estados Unidos. O advento da Segunda Guerra Mundial foi decisivo para uma tomada de posição e uma aproximação maior e efetiva com os Estados Unidos. De acordo com Fausto (2009, p.381):

Antes mesmo de começar a guerra, Roosevelt já se convencera de que ela se daria em escala mundial e envolveria os Estados Unidos. Essa perspectiva levou os estrategistas americanos a ampliar o que consideravam o círculo de segurança do país, incluindo a América do Sul em especial a “saliência” do Nordeste brasileiro. Os americanos se lançaram também em uma ofensiva político-ideológica, ao promover, entre outras iniciativas, as Conferências Pan-americanas, em torno de um objetivo comum: a defesa das Américas, independentemente do regime político vigente em cada país, sob o comando dos Estados Unidos.

É no bojo dessa efervescência de acontecimentos sócio-político-econômicos que o Brasil vai se reconfigurando. Fazem parte desse movimento as reformas empreendidas pelo Estado por meio de seu Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Nela, a Universidade no Brasil é alvo de mudanças substantivas afetando, consequentemente, a

Universidade de São Paulo e, no seu interior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nesta, a partir de 1939, é criada a seção de Pedagogia, originalmente denominada de Educação, responsável pelo curso de Pedagogia e pela formação pedagógica dos estudantes dos demais cursos da referida instituição.

2. 1939 a 1961 - A continuação de uma história interrompida? A prática ainda como campo de aplicação da teoria

A recém criada Universidade do Brasil por Capanema, em 1937, e em seu interior, a Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, deveriam servir de modelo à organização e funcionamento de todas as instituições similares existentes ou que viessem a ser fundadas no Brasil. Estabeleceu-se, assim, o padrão federal.

Fétizon (1986) considera que o projeto originário da USP passou por algumas alterações tendo sido, contudo, a base de organização da referida instituição de 1934 a 1969. Esse período, denominado pela autora de vigência do modelo originário, subdivide-se em três fases: a primeira, de 1934 a 1938, de implantação do projeto universitário capitaneado pelos escolanovistas; a segunda, sob a tutela do Estado, compreende o período de 1939 a 1964; e a terceira refere-se ao período de 1964 a 1968 quando do advento do golpe civil-militar que instaurou, no Brasil, o período ditatorial. A partir de 1969, com a Reforma Universitária efetivada pela Lei 5.540/68, a USP entra em outro momento de sua história na qual, segundo, ainda, Fétizon, se institui outro modelo de organização e funcionamento intitulado, por ela, de modelo reformado.

O curso de Pedagogia é criado em 1939, na quarta seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fazendo parte, portanto, do primeiro período da história da USP em sua segunda fase. A marca distintiva desse momento é a perda gradual de autonomia tanto no que se refere à administração institucional quanto aos processos didático-pedagógicos, como esclarece Fétizon (idem, p.430):

Quanto mais se caminhava para o Estado Novo, mais centralizado se tornava o regime. Finalmente, em julho de 1937, é editada a lei federal que organiza a Universidade do Brasil e a institui como padrão nacional (lei n. 452, de 5.7.37). É verdade que a Universidade a receber o impacto maior, com tal legislação, foi a UDF, de Anísio Teixeira (dois anos depois de fundada, a UDF simplesmente desaparece, transformando-se na Faculdade Nacional de

Filosofia da Universidade do Brasil). Mas a USP, juntamente com todo o ensino superior brasileiro, é atingida pela extinção dos benefícios de equiparação e das “variantes regionais” (garantidos pelos Estatutos de 1931) e da relativa autonomia de que gozavam face ao Ministério da Educação e Saúde. Finalmente, “instalada a ditadura, vestibulares, currículos, estrutura didática e administrativa, funcionamento, reconhecimento das instituições e dos títulos e graus por elas conferidas, tudo é determinado e fiscalizado pelo governo federal”⁴¹.

Vale lembrar, aqui, que o Estado de São Paulo, tanto política quanto economicamente, até a década de 1930, detinha um poder considerável sobre os rumos do país. A Revolução de 1930 representou, para o citado estado, em certa medida, uma perda do poder político sendo que continuou ocupando um lugar de peso na economia brasileira. A disputa pelo poder político entre o Estado de São Paulo e o governo federal pode ser sentida, de forma contundente, na Revolução Constitucionalista de 1932 encabeçada por São Paulo da qual este saiu derrotado. Contudo, segundo Fausto (2009, p. 350-351),

Embora vitorioso, o governo percebeu mais claramente a impossibilidade de ignorar a elite paulista. Os derrotados, por sua vez, compreenderam que teriam de estabelecer algum tipo de compromisso com o poder central.

Em agosto de 1933, Getúlio nomeou afinal um interventor civil e paulista, no pleno sentido da expressão: Armando de Salles Oliveira, com vínculos no PD e cunhado de Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de São Paulo.

Foi no governo de Armando de Salles Oliveira que uma Comissão Estadual foi constituída, tendo Júlio de Mesquita Filho como presidente e Fernando de Azevedo como relator. Esta comissão formulou o projeto de uma universidade a ser criada em São Paulo. O projeto começou a ser implementado em 1934 com a intencionalidade de retomada do poder político por meio de uma revolução cultural sendo a educação um instrumento privilegiado, como afirma Fétizon (1986):

⁴¹ Essa afirmação da autora se baseia, segundo ela mesma, em documento da USP/Reitoria.

A reconquista da hegemonia (...) pela posse do conhecimento, pela detenção do saber que, na indústria, possibilitaria o monopólio do fazer técnico, racional, eficiente e rentável, e na política produziria elites dirigentes (p.236).

O programa para São Paulo estava traçado. E era muito claro: reconstrução do aparelhamento do ensino superior, liderança cultural, hegemonia política (p.239).

Um dos Considerandos que precede o Decreto de criação da USP deixa essa finalidade bem clara quando afirma

(...) que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes.

Na sua origem, a USP era composta de dez instituições de ensino superior aglutinadas em torno de uma estrutura administrativa que buscava lhe conferir uma unidade. Destas, oito já existiam anteriormente e somente duas foram criadas na ocasião, pelo Decreto de fundação: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais. As oito unidades já existentes eram: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica, Instituto de Educação (somente a escola de Professores); Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” e Escola de Belas Artes.

A estrutura administrativa da universidade tinha como princípio a autonomia da universidade e das instituições que a compunham desde que não ferissem a unidade universitária, como podemos apreender do Decreto n. 39 de 1934⁴²:

Art. 42 - A Universidade de São Paulo gozará de personalidade jurídica e de autonomia didática e administrativa sem prejuízo da personalidade jurídica de cada um dos institutos que a compõem.

§ 1º - A autonomia da Universidade será também econômica quando dispuser de bens com a renda dos quais possa manter-se.

⁴² Decreto disponível em www.usp.br

§ 2º - Os direitos decorrentes da personalidade jurídica de cada um dos institutos universitários só poderão ser exercidos em harmonia e conexão com os da personalidade jurídica da Universidade.

§ 3º - Enquanto a Universidade não tiver autonomia econômica dependem de aprovação do Governo do Estado as deliberações que recaírem:

- a) sobre criação ou remodelação de funções que importem aumento de despesa;
- b) sobre qualquer compromisso ou ato que acarrete a responsabilidade dos poderes públicos.

Art. 43 - A Universidade terá por órgãos de sua administração:

- 1) - a Reitoria;
- 2) - o Conselho Universitário;
- 3) - A Assembleia Universitária.

Art. 65 - São órgãos da administração de cada um dos institutos universitários:

- a) uma Diretoria;
- b) um Conselho Técnico-Administrativo;
- c) a Congregação.

Parágrafo único - O Conselho Técnico-Administrativo é órgão de existência facultativa, conforme determinar o Regulamento de cada instituto.

Cada Instituto detinha, como se percebe, relativa autonomia administrativa e didático-pedagógica para organizar a estrutura e funcionamento de suas atividades de ensino e pesquisa o que conferia certa heterogeneidade nos cursos oferecidos: alguns tinham a duração de três anos, outros de quatro, até de seis anos; as matérias estavam definidas no Decreto mas não seu conteúdo e nem a orientação didático-pedagógica; alguns cursos conferiam o diploma de bacharel, outros de licença.

A estrutura e funcionamento do Instituto de Educação já foi objeto de análise no capítulo anterior. Assim, aqui, para efeito dos objetivos do presente capítulo, abordar-se-á a organização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não adentrando, portanto, nos demais Institutos.

A FFCL da USP era constituída de três seções como o próprio nome sugere: Filosofia, Ciências e Letras. A Seção de Ciências subdividia-se em seis subseções, a saber: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas. Cada seção ou subseção possuía as cadeiras fundamentais para dar conta do conteúdo considerado relevante para cada curso a ser

ministrado. Os cursos deveriam ser seriados com duração de três anos sendo conferida, ao concluinte, a licença correspondente à seção cursada, ou seja, de filosofia, ciências ou letras. Também era previsto o doutoramento àqueles que se interessassem:

Art. 24 - Para o doutoramento em cada uma das secções ou subsecções o, licenciado é obrigado a um curso e estágio de dois anos, em seminários ou laboratórios, findos os quais lhe será conferido o grau de doutor, si aprovado na defesa de trabalho original, de pesquisa ou de alta cultura.

Essa estrutura organizacional orientou as atividades desenvolvidas no interior da Universidade de São Paulo até 1939 quando foi reformada para cumprir a exigência de padronização imposta pelo Decreto-Lei n. 1.190 do mesmo ano. A partir desse momento, como já assinalado, o Instituto de Educação não faria mais parte da estrutura universitária. Pelo Decreto, os objetivos da Faculdade Nacional de Filosofia passavam a ser:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem o objeto do seu ensino.

Interessante notar que o primeiro objetivo traçado refere-se a formar trabalhadores intelectuais para atividades culturais desinteressadas ou técnicas pois, quando se afirma que o objetivo é formar trabalhadores, mesmo que sejam eles intelectuais, a finalidade não é desinteressada, ao contrário, a referência de formação é o trabalho que o trabalhador terá que executar. O outro aspecto, o da técnica, já mostra sua característica de “interesse”, visto que a técnica, entendida como um instrumento de ação, interessa à medida que possibilita alcançar objetivos pré-estabelecidos. A segunda finalidade aponta, claramente, a característica de formação profissional de parte do quadro de magistério da educação nacional restrito ao ensino secundário, normal e superior. O terceiro objetivo proposto para a universidade diz respeito à pesquisa mas já aponta seu limite quando estabelece que deverá versar sobre os “domínios da cultura que constituem objeto de ensino”.

Tendo como referência de organização didático-pedagógica e administrativa os objetivos acima elencados, os cursos foram criados, diversas cadeiras foram organizadas e professores renomados foram contratados, tanto nacionais como estrangeiros vindos da França, Alemanha, Itália e dos Estados Unidos, para ministrar diferentes matérias em cooperação com os professores catedráticos e seus respectivos assistentes. Ao lado desses professores estrangeiros permaneceram nas cadeiras vários dos professores brasileiros já em exercício.

Buscando, ainda, atingir os objetivos propostos, a Faculdade passou a ser organizada em cinco seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. As seções ofereceriam cursos ordinários e extraordinários. Os cursos ordinários seriam:

- a) Seção de Filosofia: curso de Filosofia;
- b) Seção de Ciências: cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História e Ciências Sociais;
- c) Seção de Letras: cursos de Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas;
- d) Seção de Pedagogia: curso de Pedagogia;
- e) Seção especial de Didática: curso de Didática.

Todos os cursos, exceto o de Didática, teriam a duração, a partir de 1939, de três anos conferindo aos candidatos concluintes o diploma de bacharel. O conteúdo de cada curso seria seriado e, na própria regulamentação já constavam as matérias que comporiam o currículo de cada curso e a distribuição delas pelas respectivas séries.

O curso de Pedagogia teria a tarefa de formar os técnicos da educação entendidos como aqueles que ocupariam funções não docentes na estrutura escolar, tais como supervisor, administrador, orientador. Para dar conta desse intento, sua estrutura curricular estava organizada da seguinte forma: 1ª série – Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; 2ª série – Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar; 3ª série – História da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. Como se percebe, o conteúdo e duração do curso de Pedagogia

correspondiam ao projeto elaborado por Fernando de Azevedo para a formação de diretores e inspetores escolares. Assim como no Instituto de Educação, não se previa, ao longo do curso de diretores e inspetores, formação prática na docência. A atividade prática desenvolvida referia-se às investigações que deveriam ser feitas a fim de buscar, com base nos conhecimentos científicos, a resolução dos problemas da administração do sistema educacional brasileiro. Estas atividades fariam parte do conteúdo das matérias de ensino constantes do currículo. Essas orientações não diferiam da organização dada ao curso de Pedagogia.

Apesar das semelhanças, algumas diferenças podem ser visualizadas: o curso para formar administradores e inspetores no Instituto de Educação poderia ser cursado somente por aqueles que já tivessem concluído algum dos cursos, em nível superior, de formação de professores o que pressupunha ser a docência a base de formação de todo educador; já na FFCL após a reforma de 1939, a formação pedagógica era posterior ao bacharelado e não a base da formação. O curso, no Instituto de Educação, seria de responsabilidade da seção de prática de ensino o que aponta para a centralidade da questão da prática pedagógica como norte para formação dos técnicos da educação; na FFCL seria oferecido pela seção de Pedagogia, o que pode ser entendido como uma prevalência, aqui, da questão teórica. O curso, no Instituto de Educação, era parte de um projeto amplo e articulado de formação dos quadros profissionais para a educação nacional no qual o Instituto de Educação a ser, posteriormente, transformado em Faculdade de Educação, seria o núcleo; na FFCL a formação pedagógica dos professores não se constituía o fundamento da organização didático-administrativa da instituição, restringindo-se à seção de Pedagogia.

A primeira vista, essas diferenças podem parecer insignificantes mas apontam, a nosso ver, para um projeto diferenciado quanto ao papel secundário da educação, no projeto de Capanema e, portanto, do Estado Novo. Essa secundarização se expressa, também, na questão da prática na formação dos educadores, de modo geral, que, no Instituto de Educação, ocupava um papel central, sendo o ponto de convergência de toda atividade desenvolvida ao longo do curso e, no projeto de Capanema, já aponta para a tendência de subordinação da prática educativa ao planejamento da educação com base em conhecimentos técnico-administrativos que seria a marca da Reforma iniciada na década de 1960, após o golpe civil-militar.

Como assinalado anteriormente, a formação pedagógica que qualificaria para a função docente se daria posteriormente ao bacharelado cuja centralidade era dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento. Assim, para a obtenção do diploma de licenciatura que daria direito ao exercício do magistério, todos os candidatos de todos os cursos poderiam, ao término do bacharelado, inscrever-se no curso de Didática. Este teria a duração de um ano contendo as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Neste ponto da reforma, pensa-se, a divergência nos projetos se acentua: foram subtraídas do currículo de formação de professores as matérias de História da Educação, Filosofia da Educação e Prática de Ensino; foram incluídas as matérias de Didática Geral e Didática Especial; as matérias objeto de ensino não figuram mais como interlocutores entre os fundamentos da educação e a prática de ensino.

Excluindo-se a História e Filosofia da Educação, eliminavam-se da formação do professor os conhecimentos acerca do desenvolvimento histórico do processo educativo e da análise rigorosa e sistemática acerca das finalidades da educação diminuindo, portanto, os instrumentos por meio dos quais seria possível identificar e analisar o processo de transformação da educação em confronto com as mudanças históricas. Vejam que os conhecimentos mantidos como fundamentos do trabalho docente são a Psicologia e Biologia que tratam da estrutura e funcionamento biopsíquico do indivíduo e a Sociologia buscando abordar a questão da função social da educação. Apesar de serem conhecimentos de suma importância para a educação, a centralidade na estrutura individual e social sem o aporte da história e filosofia da educação, pode indicar a intenção de conformar a educação à estrutura social vigente não possibilitando o domínio de um conjunto de instrumentos teóricos que apontem na direção das possibilidades de intervenção com o intuito de promover e direcionar as mudanças em curso.

O fato de ter sido excluída a Prática de Ensino evidencia, a nosso ver, como já destacado, a secundarização da prática pedagógica que parece não ser mais o fundamento e a finalidade do processo educativo.

A Didática Geral e Especial, no projeto do Instituto de Educação, entendida como as técnicas de ensino, emergiam da análise das matérias objeto de ensino, do ponto de vista

histórico e psicológico, numa análise que buscava captar o desenvolvimento da matéria, de modo genérico, no intelecto. Dessa análise destacavam-se a sequência da matéria a ser ensinada bem como os instrumentos mais adequados para o processo de aprendizagem da mesma. Essas técnicas de ensino-aprendizagem configuravam o que se denominava de Didática Geral e Especial. No projeto de Capanema, essas técnicas são destacadas da análise do conteúdo de ensino e se constituem no objeto de uma disciplina específica, a Didática, subdividida em Geral e a Especial. Esta passa a mediar os fundamentos da educação e a prática pedagógica e, mais, a determinar, em última instância, a prática educativa.

Para operacionalizar o trabalho pedagógico na FFCL, era previsto um total de 45 cadeiras para a Faculdade como um todo, sendo cada uma de responsabilidade de um professor catedrático. Cada cadeira ofereceria as disciplinas afins à sua área de conhecimento específico. O professor catedrático elaboraria os planos das disciplinas e seria responsável pelo ensino baseando-se nas seguintes condições:

Art. 38. Para cada disciplina haverá um programa que será elaborado pelo professor catedrático dela encarregado e deverá ter a aprovação do Conselho técnico-administrativo.

Art. 39. Quando uma disciplina for ministrada em mais de um curso, com duração ou finalidade diferente, terá programas diferentes.

Art. 40. O ensino será ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários.

§ 1º As aulas teóricas visarão a exposição sistemática das disciplinas.

§ 2º *As aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão à aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas.*⁴³

§ 3º Os seminários serão reuniões periódicas do docente com um grupo de alunos, para a realização de colóquios sobre um tema relacionado com as disciplinas ensinadas.

Art. 41. As aulas deverão ser dadas, rigorosamente, de acordo com o horário, pelo professor catedrático ou por quem o substituir, de modo que o programa de cada disciplina seja sempre ministrado na sua totalidade.

O parágrafo segundo do artigo 40 trata, como se vê, especificamente, da formação prática do formando. Como não é especificado se essa diretriz refere-se ao curso de

⁴³ Grifos meus.

bacharelado ou de licenciatura, presume-se que se refiram aos dois e, pelo que pode ser entendido, todas as disciplinas deveriam reservar, no programa da disciplina, um momento/espço para atividades práticas. Esse espaço formativo é compreendido como o lugar de aplicação dos conhecimentos apreendidos nas aulas teóricas que lhe antecipariam, portanto. Contudo, não há especificação do que se entende por atividade prática: refere-se a algum exercício feito pelos estudantes no qual este usaria parte ou na sua totalidade os conteúdos estudados na disciplina? Diz respeito a atividades que os alunos, em cada disciplina, deveriam desenvolver no campo de atuação profissional, referidos ao trabalho específico para o qual estariam sendo formados? Se for, como fica a questão da formação prática para o magistério visto que o regulamento prevê a realização de atividades práticas em laboratórios, gabinetes ou museus não se referindo, em nenhum momento, às escolas, campo de atuação docente? Essas perguntas, a princípio, podem parecer banais, mas elas dizem respeito a finalidades diferentes que orientam a organização do processo de trabalho pedagógico materializado nas disciplinas, no curso. Se a resposta à primeira pergunta for afirmativa, é possível inferir que a finalidade das disciplinas e, portanto, do curso como um todo, não é qualificar para o exercício profissional, ou seja, para o trabalho que o sujeito irá desempenhar na prática social, mas sim, a aprendizagem do aluno; em outras palavras, não importa tanto o para quem ele está sendo preparado, interessa o processo de desenvolvimento individual, do qual ele é o centro e a finalidade. Se a resposta à segunda pergunta é que for afirmativa, a finalidade do curso não é o indivíduo em si mas o trabalho para o qual ele está sendo preparado.

Interessante notar, ainda, que havia a necessidade, no período em questão, de justificar a importância de se ter um diploma. Vê-se, com esta iniciativa de conferir um status aos profissionais diplomados e de se exigir, gradativamente, o diploma para o exercício profissional, que a intenção é regular o processo de trabalho pedagógico de formação das novas gerações levado a cabo pelos educadores, assumam eles funções docentes ou não, por meio da formação para o trabalho. Vejamos o que diz o Capítulo VIII da referida legislação:

Art. 51 A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido:

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras ou da pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia.

§ 1º A aplicação dos preceitos deste artigo se restringe aos diplomas expedidos por estabelecimento federal ou reconhecido.

§ 2º As exigências constantes deste artigo deixarão de vigorar sempre que ficar demonstrada a inexistência de candidatos legalmente habilitados.

§ 3º O prazo fixado no presente artigo poderá ser restringido pelos poderes públicos para o efeito da admissão dos docentes dos estabelecimentos de ensino, que administrarem.

§ 4º Até a data marcada neste artigo, os diplomas de licenciado serão considerados o principal título de preferência para o provimento dos cargos e funções do magistério com que se relacionarem.

Art. 52 A lei federal, estadual ou municipal, fixará quais os demais cargos ou funções públicas, cujo preenchimento exija a apresentação dos diplomas de que trata a presente lei.

Parágrafo único. Caberá à lei federal determinar a data a partir da qual será exigido o diploma de licenciado, obtido nos termos da presente lei, para o preenchimento dos lugares de professores catedráticos dos estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia.

A partir de 1939, os cargos de técnicos da Educação só poderiam ser preenchidos pelos bacharéis em Pedagogia como se pode verificar no Artigo 51, alínea c do Decreto em referência. No entanto, há de se considerar que o sistema de educação contemplava, ainda, um número reduzido de pessoas e, como afirma Silva (2003), o campo de trabalho não estava, efetivamente, regulamentado para os considerados técnicos da educação o que dificultava, e muito, a inserção no mercado de trabalho. Segundo o Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo referente aos anos de

1939 a 1949, somente em 1940 começou a funcionar o curso de Pedagogia, criado pelo Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939 de acordo com os padrões estabelecidos pelo Governo Federal por meio deste Decreto. Por ele, as demais faculdades do Brasil, incluindo as da Universidade de São Paulo, deveriam se reorganizar a fim de atender os critérios federais.

Diante das mudanças a serem efetuadas a fim de adaptar a FFCL da USP aos padrões federais surgiu a necessidade de elaboração de um novo regulamento. O primeiro foi o de número 12.038 de 01 de junho de 1941 revogado, em 21 de janeiro de 1942, pelo de número 12.511. Poucas foram as mudanças do ponto de vista do currículo do curso de Pedagogia: no primeiro e terceiro anos nada foi alterado; no segundo ano foi incluída a disciplina de Higiene Escolar. No curso de Didática, a disciplina de Administração Escolar foi acrescentada à Educação Comparada.

Em 1946, pelo Decreto n. 9.092, a FFCL sofreu nova reformulação provocando mudanças em seus cursos. A todos os cursos por ela ministrados foi acrescentado mais um ano de estudos obrigatórios, o que totalizava quatro anos de estudos. Além disso, foram criados cursos de especialização destinados àqueles que já terminaram os cursos regulares oferecidos pela Faculdade e que desejassem se especializar em algumas matérias. Dentre os que exigiam curso de Pedagogia como pré-requisito, estavam: Administração Escolar, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional.

A estrutura curricular dos cursos regulares sofreu poucas alterações: no 2º ano foi suprimido o termo Educacional da disciplina Estatística Educacional passando a figurar somente como Estatística; no 3º ano foram incluídas as disciplinas de Pedagogia e Estatística; mais um ano de estudos obrigatórios foi acrescentado para obtenção do título de bacharel ou licenciatura. O curso de Didática, responsável pela formação docente, foi o alvo principal da nova regulamentação tendo seu conteúdo curricular sido reduzido consideravelmente: foram suprimidas as disciplinas de Administração Escolar e Educação Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. O curso de Pedagogia ficou assim estruturado: 1º ano - Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional; 2º ano - Estatística, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Higiene Escolar; 3º ano – História da Educação, Psicologia Educacional, Pedagogia, Educação

Comparada, Filosofia da Educação, Estatística, Administração Escolar; 4º ano – 2 ou 3 cadeiras/cursos dentre os ministrados pela Faculdade para obtenção do título de bacharel; para a licenciatura, Psicologia Educacional, Didática Geral e Didática Especial.

As diferenças entre o currículo de 1939 e este, após 1946, são: fim do chamado esquema 3 + 1, no qual primeiro cursava-se o bacharelado para, depois, optar, acrescentando-se mais um ano de estudos, pela licenciatura; agora, escolhia-se após 3 anos de matérias específicas do curso escolhido, se o diplomado seria bacharel ou licenciado. Nos dois casos, o curso teria quatro anos de duração. Para a licenciatura, restringiu-se os conhecimentos exigidos para a atuação do magistério às cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Especial o que evidencia, a nosso ver, a restrição da formação docente aos aspectos diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem eliminando, a Sociologia Educacional que buscava tratar da relação entre Educação e Sociedade e a Administração Escolar que forneceria a ideia da estrutura organizacional do sistema educacional.

Nos Anuários da FFCL da USP constam, ainda, as atividades desenvolvidas pelas Cadeiras. Dentre as existentes na referida instituição, as que interessam a este estudo dentre as que foram encontradas e que lançam luzes sobre a formação prática do pedagogo são as cadeiras de Administração Escolar e Educação Comparada, Didática Geral e Especial e Psicologia Educacional visto que incorporam, em seus programas de ensino, atividades práticas ligadas ao trabalho para o qual o pedagogo está sendo formado.

A origem da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada remonta ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo no qual se constituía em cadeiras distintas e, aqui, compõem uma única cadeira. O primeiro titular da cadeira foi o Prof. Milton C. da Silva Rodrigues; em 1945 assumiu a licenciada Ernestina Giordano; em 1947 era de responsabilidade do Prof. Roldão Lopes de Barros e em 1948 passou às mãos do licenciado José Querino Ribeiro.

O conteúdo da cadeira fundamentava-se nas ideias de Taylor e Fayol acerca da racionalização do trabalho.

Taylor⁴⁴, no final do século XIX e início do XX, desenvolveu estudos sistemáticos sobre processos de trabalho buscando maximizar a produção com o mínimo de dispêndio possível. Para isso analisou as etapas da linha de produção, identificando suas partes constitutivas, o tempo e o movimento que correspondiam a cada momento do processo. Desse estudo emergiram alguns princípios de organização racional do trabalho tais como a divisão do trabalho em elementos simples e, conseqüentemente, a especialização do trabalhador na tarefa que lhe caberia no processo de trabalho, separação entre o momento da concepção e execução, necessidade de supervisão, de instrução adequada das tarefas a serem cumpridas por cada trabalhador. Taylor admitia ser possível a generalização dos princípios da administração por ele formulados considerando, contudo, que cada processo de trabalho deveria ser analisado meticulosamente a fim de identificar a melhor forma de organizá-lo buscando maximizar os resultados do processo. Assim sintetiza José Querino Ribeiro (1978, p. 133-134) o trabalho desenvolvido por Taylor:

(...) foi Taylor o primeiro a fazer uma análise completa do cargo ou função, desdobrando-o em suas partes componentes. Procedeu à sua divisão e subdivisão, chegando, finalmente, aos movimentos necessários a cada operação os quais em seguida cronometrou. Estabeleceu então padrões de execução do trabalho e experimentou-os. Assim descobriu Taylor que o trabalho pode ser executado melhor e mais economicamente através da subdivisão das funções. O trabalho de cada pessoa na organização deveria, tanto quanto possível, se limitar à execução de uma única tarefa predominante.

Fayol⁴⁵, contemporâneo de Taylor, também se debruçou sobre a questão da organização racional do trabalho objetivando aumentar a produtividade com o mínimo de custo, enfatizando, contudo, a estrutura organizacional da empresa e o papel importante da administração na direção, coordenação e controle do processo produtivo. Eis a síntese da contribuição de Fayol à administração:

Fayol, por sua vez, ao descrever a organização propusera a divisão do trabalho como um dos princípios da administração. Para esse autor “a divisão do trabalho permite reduzir o número

⁴⁴ A obra principal e mais conhecida de Frederick Taylor foi publicada em 1911 com o título “Princípios da Administração Científica”

⁴⁵ Administração Industrial e Geral é considerada a principal obra de Henri Fayol publicada em 1916.

de objetivos sobre os quais devem ser aplicados a atenção e o esforço. Reconhece-se que essa é a melhor maneira de obter o máximo proveito do indivíduo e da coletividade. Não se aplica somente às tarefas técnicas senão a todos os trabalhos, sem exceção, que põem em movimento um número mais ou menos grande de pessoas e que delas exigem diferentes classes de aptidões. Tende, em consequência, à especialização das funções e à separação dos poderes”. (Ribeiro, *idem*, p.134)

Segundo José Querino Ribeiro, foi Roldão Lopes de Barros quem lançou as bases dos estudos sobre a administração escolar no Brasil. Roldão iniciou sua carreira profissional como tipógrafo tendo, nessa função, começado a estudar na Escola Normal da Praça, em São Paulo onde, logo após concluir o curso, foi convidado a lá lecionar introduzindo, em seus cursos, as ideias de James, Decroly e Claparède. Quando a Escola Normal da Praça foi transformada em Instituto de Educação, Roldão incumbiu-se, segundo, ainda, Ribeiro, de formular as bases teóricas para fundar, no Brasil, os estudos sobre Administração Escolar. A fim de cumprir esse intento, subsidiou suas análises em Henri Fayol. Essas ideias passaram a orientar, já no Instituto de Educação, os cursos para diretores. Foi em função de um dos cursos promovido pelo Instituto, em 1935, sob o título de “Curso Abreviado de Administração Escolar” para diretores de grupos escolares em exercício que José Querino Ribeiro o conheceu, bem como outros professores do movimento renovador tendo sido seu 1º assistente na Cadeira de Administração e Legislação Escolar.

No curso, cujo objetivo era melhorar o “nível e a capacidade funcional” dos diretores, Roldão, ao proferir conferência, orientava sua fala com as seguintes perguntas: “Como você distribui diariamente suas tarefas no grupo que dirige? Qual a maneira de acompanhar o trabalho dos seus adjuntos? Já leu algo a respeito da racionalização do trabalho, ou de Administração?” (Ribeiro, 1978, p. 191). Concomitantemente aos estudos acerca da administração escolar, o Prof. Roldão também desenvolvia análises no campo da História e Filosofia da Educação. Quando foi criada, em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia, os docentes e alguns assistentes do então Instituto de Educação Caetano de Campos foram transferidos para a 4ª seção de Educação que, logo em seguida, passa a se chamar Pedagogia, tendo o Prof. Roldão assumido a cadeira de História e Filosofia da

educação. Neste posto, teve como assistente Laerte Ramos de Carvalho, vindo a falecer em 1951.

O objetivo principal do curso de Administração Escolar era analisar, a partir destas referências, os problemas do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro enquanto o curso de Educação Comparada buscava referência nas instituições subsidiadas pela ONU (Organização das Nações Unidas). A natureza dos cursos é assim descrita: “a administração escolar, um estudo principalmente técnico e a educação comparada principalmente histórico”.

A Administração Escolar é ofertada no segundo e terceiro anos e a Educação Comparada somente no terceiro. O trabalho, de modo geral, é desenvolvido em duas etapas: uma parte introdutória de conceituação e fundamentação científica e outra na qual são abordados os “assuntos gerais e especiais que elas encerram”.

A partir do ano de 1948 quando a cadeira foi assumida por José Querino Ribeiro, o trabalho didático também se realizava a partir de pesquisas e investigações, buscando identificar os problemas da educação brasileira e instrumentalizar os alunos nas técnicas de pesquisa. As pesquisas possuem duplo objetivo: promover a aprendizagem, pelos alunos, da técnica de pesquisa e, ainda, estudar e investigar os problemas da educação brasileira. Percebe-se, aqui, que o trabalho prático desenvolvido nas disciplinas de Administração Escolar e Educação Comparada tem um duplo sentido: possibilitar, por meio das experiências dos alunos, o desenvolvimento da aprendizagem destes e, além disso, servir como instrumento de coleta de dados para o desenvolvimento de estudos acerca dos problemas enfrentados no processo de organização, direcionamento e funcionamento da educação escolar referindo-se, portanto, à pesquisa e administração do sistema educacional. Seu caráter ainda é o de campo de experimentação e aplicação das ciências que se debruçam sobre as questões educacionais, tal qual o era no Instituto de Educação. Isso porque a Administração Escolar é entendida por Querino Ribeiro (1978) como um instrumento, cientificamente fundamentado, cuja tarefa é garantir a unidade e economia no sentido do máximo de eficácia com o mínimo dispêndio.

Na cadeira de Didática Geral e Especial o plano de trabalho foi desenvolvido, em linhas gerais, da seguinte forma: uma parte teórica era dada pelo catedrático e outra prática, ofertada pelos assistentes do professor da cátedra. Uma vez por semana, a fim de assegurar

a “unificação dos pontos de vista”, seminários eram desenvolvidos entre o professor catedrático e seus assistentes. A organização didático-pedagógica era a seguinte: os licenciandos eram separados em grupos de acordo com as matérias afins sendo que cada grupo era coordenado por um professor assistente que, semanalmente, realizava com eles seminários a fim de apresentar e discutir os problemas práticos enfrentados na realidade escolar. Os grupos eram assim distribuídos: 1. Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia; 2. Matemática e Física; 3. Geografia e História; 4. Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas; 5. Química, História Natural.

De acordo com o Anuário da FFCL da USP, o trabalho prático dessa cadeira era assim organizado:

O processo de prática de ensino é feito em três fases:

- 1 – Fase de observação: em que o praticante assiste unicamente à aula na escola secundária, dada por professor de estabelecimento oficial ou particular;
- 2 – Fase de coparticipação: em que o praticante, *familiarizado* com a situação do professor na direção da classe e com os próprios alunos, poderá auxiliar o professor no repetir a lição, no dar exercícios de fixação, no preparar matérias para a aula, no fazer a chamada, etc.
- 3 – Fase de direção de classe: em que se aproveitam os momentos oportunos para substituir professores em licença, ou que devem faltar por vários dias. Depois de orientado, tentará a direção real de classes e a *imitar* os processos usados que deram bons resultados.

Os alunos, ainda, deveriam, obrigatoriamente, estudar os aspectos teóricos da psicologia educacional da matéria de ensino,

Abrangendo uma introdução histórica do pensamento dentro da mesma, da evolução da atividade mental do homem, através do tempo, na tentativa de codificação dos princípios gerais da disciplina, bem como o estudo da evolução do pensamento do primitivo e da criança em relação à mesma matéria, elementos todos necessários à formulação dos métodos de ensino em cada disciplina.

A partir de 1950 era responsável pela cadeira o Prof. Onofre Arruda Penteado Júnior. Ele conta com o apoio didático de 2 assistentes e 3 auxiliares de ensino.

Além dos trabalhos desenvolvidos até então, os alunos, divididos em grupos, realizam, semanalmente, seminários sobre as aulas assistidas e dadas sendo que, em 1950, 361 aulas foram proferidas por alunos “praticantes” resultando em 318 seminários. Além desses seminários, outros são realizados, também semanalmente, pelos assistentes, auxiliares de ensino e alunos interessados, sob orientação do professor da cadeira, nos quais são debatidos assuntos “doutrinários dentro do campo da pedagogia geral”.

Evidencia-se aqui certo distanciamento entre os conhecimentos teóricos da psicologia educacional como fundamento para organização das atividades práticas de ensino a serem desenvolvidas pelos estudantes. Pela descrição do trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas de Didática Geral e Especial, o método de ensino materializado nas atividades desenvolvidas pelos estudantes era, em certa medida, condicionado pela prática desenvolvida nas classes onde se efetivava a atividade prática. Os dois primeiros momentos desse processo de formação prática – a observação e participação –, apesar de se constituírem nas mesmas etapas presentes na formação prática no Instituto de Educação, qualitativamente apresentavam diferenças quanto à finalidade. Enquanto na década de 1930, no Instituto de Educação, a prática tinha o caráter investigativo, aqui, no curso de Pedagogia objetivava-se levar à identificação das atividades exitosas desenvolvidas pelo professor regente e sua transposição, por meio da imitação, pelos alunos-mestres, para outros conteúdos ensinados por estes. Além disso, parece não haver uma orientação e um acompanhamento sistemáticos dos momentos nos quais os alunos assumem integralmente a regência. Esta se daria quando da ausência do professor regente. Os seminários se constituíam nos momentos de interlocução e troca de experiências dos alunos. Pelo número de aulas ministradas pelos estudantes em substituição aos professores, percebe-se a intencionalidade de fazer uso de mão de obra profissional sem preparação e sem remuneração reduzindo os gastos com pessoal qualificado e contratado.

O papel da teoria, no caso a Psicologia Educacional, seria o de fornecer instrumentos para a análise das matérias, objeto de ensino, do ponto de vista histórico-psíquico, ou seja, desvelando como se deu o desenvolvimento do conhecimento na mente humana ao longo da história da humanidade. Do resultado desse estudo emergiriam os métodos mais adequados a serem empregados naquela matéria específica. Essa é afirmação que justifica o papel da Psicologia Educacional para o desenvolvimento das atividades da

disciplina de Didática na qual a prática de ensino acontecia. Munidos dessa orientação teórica, os alunos-mestres, nos momentos de regência, buscariam, na realidade concreta da sala de aula, imitar, tanto quanto possível, as atividades que apresentaram resultados positivos identificados nas etapas de observação e coparticipação. Evidencia-se, aqui, uma contradição, a nosso ver: se os métodos adequados para o ensino de uma determinada matéria desdobram-se a partir da análise desta, como seria possível reduzir a prática de ensino à finalidade de familiarizar-se e imitar a prática desenvolvida pelos professores regentes? Tentemos buscar respostas para essa forma de organização do trabalho pedagógico das disciplinas de Didática da FFCL da USP no próprio professor responsável por ela, Prof. Onofre de Arruda Penteadó Júnior.

Segundo Penteadó Jr. (1952, p. 3), a formação do professor implica considerar três elementos: “a formação científica pura, a formação científica pedagógica e a formação prática”, isso porque os elementos constitutivos da educação abarcam a matéria de ensino, o educando e o educador. A formação científica pura se refere ao domínio da matéria a ser ensinada na sua formulação puramente científica, da própria história de evolução do conhecimento. Essa história do conhecimento, objeto de ensino, traz em si, “a marca de que foram trabalhadas pela inteligência humana”. Fundamentam-se, pois, no processo de elaboração mental, psíquico, do indivíduo cuja análise empreendida pela Didática e pela Psicologia Educacional revela os princípios, as leis de desenvolvimento. Esse conjunto de conhecimentos tanto da matéria a ser ensinada quanto dos fundamentos pedagógicos de seu ensino possibilitará, ao professor, a organização sistemática das experiências educativas dos educandos. O professor, por sua vez, no seu processo de formação, também precisa ter suas experiências formativas racionalmente sistematizadas. A formação intelectual, nessa concepção, calcada nos princípios e autores escolanovistas⁴⁶, se dá no processo sistemático e progressivo das experiências individuais. Dessa premissa, afirma Penteadó Jr. (idem, p.21):

O que importa, portanto, não é a maior capacidade de recitar de memória o conteúdo das matérias. O que importa é adquirir capacidade de reflexão, de observação, de análise; adquirir espírito crítico e ser capaz de resolver por si a dificuldade seja ela qual for que se apresente.

⁴⁶ Penteadó Junior fundamenta-se, fazendo uso de várias citações de Claparede, Dewey, Decroly, dentre outros.

Os programas modernos não devem, na civilização atual em mudança, ser de matérias de ensino, mas de atividades. (...) o que mais importa é a atitude, é o método, e não a matéria. O verdadeiro saber é aquele que leva o indivíduo a perceber as relações que há entre um acontecer passado e o presente. A experiência só tem valor quando é significativa, isto é, quando tem valor de uso, quando aquilo que se aprendeu funciona em uma situação nova, ajudando a resolvê-la. O conhecimento, neste sentido, é funcional, pois só se sabe de fato uma coisa quando a usamos adequadamente.

Como a questão central, portanto, no processo educativo, é o método adequado que possibilite, ao educando, as melhores condições para que suas experiências sejam positivas e construtivas, a Didática ocupa um lugar de destaque na formação do professor. Isso porque a Didática trata, especificamente, da questão do método de ensino buscando compreender “as faculdades mentais (que) entram em ação neste ou naquele conhecimento a ser adquirido” (ibidem, p.26), centrando-se, portanto, no processo de aprendizagem dos alunos.

A Didática é um ramo de estudo da Pedagogia, para Penteado Jr. Esta ancora-se tanto nos conhecimentos científicos da criança com base em diferentes áreas do conhecimento – Filosofia, Psicologia, Sociologia – e, também, nos resultados experimentais dos métodos, ou seja, da Didática cujo “campo de ação é a prática e seu objetivo é o estudo dos meios (...) ela se coloca no ponto de vista da técnica, isto é, da aplicação de resultados científicos na ação prática educativa” (ibidem, p.25). A Didática se constitui no campo científico da Pedagogia e, portanto, deve-se pautar no método científico experimental para elaboração do seu corpo teórico que dará sustentação aos métodos de ensino a serem aplicados pelos professores em sala de aula. A escola, a sala de aula, assim, consiste no laboratório experimental da Didática. Nota-se mais uma diferença entre o projeto materializado por Capanema e o dos escolanovistas: as técnicas de ensino-aprendizagem adquirem, naquele, um estatuto científico, passando a ser objeto de estudo de uma área específica, a Didática; neste, possui um caráter instrumental sem “vida própria” dependendo, exclusivamente, da análise das matérias com base nos conhecimentos científicos que dão sustentação à educação. Mas, ainda guarda semelhanças, no sentido de que a especialização das áreas do conhecimento é uma característica já evidenciada pelos

escolanovistas na sociedade moderna tendo como base o método experimental, fundamento este da constituição da Didática.

Vimos, pelas análises desenvolvidas até o momento, que a Psicologia Educacional ocupa, na formação do pedagogo e do licenciado, um papel fundamental. Noemy da Silveira Rudolfer foi quem, desde o Instituto de Educação de São Paulo, juntamente com Lourenço Filho – tendo sido sua assistente na Escola Normal de São Paulo-, buscou sistematizar as contribuições teóricas da psicologia à educação, bem como promover pesquisas e orientar os processos formativos dos educadores como catedrática da cadeira de Psicologia Educacional.

O centro do processo educativo é o indivíduo condicionado, contudo, pelos fatores biopsíquicos e sociais. A escola, segundo Querino Ribeiro (1978) é uma instituição organizada pela sociedade na qual o indivíduo se educa em situações determinadas, intencionalmente planejadas, a fim de direcionar a reconstrução de suas experiências. E, como afirma Dewey (1971), há uma tendência de continuidade nesse processo de reconstrução, o que coloca como etapa central de atuação da educação os primeiros anos de vida visto que influenciará e determinará toda a vida dos indivíduos. Como o foco do processo educativo é o indivíduo, a psicologia educacional, nesse momento, assume um papel de suma importância na organização do processo educativo.

A psicologia educacional, entendida, segundo Rudolfer (1965, p. 2), como a “parte da psicologia que se ocupa em aplicar seus princípios e leis ao comportamento do indivíduo, quando sob a ação educativa”, nasceu no século XVI em função da premissa, ainda nascente, de que o homem não nasce pronto mas vai se fazendo ao longo da vida. Mas é com o advento do empirismo e o experimentalismo, que vão se desenvolvendo nos séculos seguintes, que a psicologia educacional, tendo como objeto de estudo a educação, com métodos próprios, ganha um estatuto científico e adentra o século XX com forte influência sobre os processos de ensino-aprendizagem levados a cabo nos sistemas de ensino em desenvolvimento em várias partes do mundo, como, por exemplo, Alemanha, Suíça, Estados Unidos.

O processo educativo pressupõe a possibilidade de agir intencionalmente sobre o indivíduo a fim de direcionar sua formação. Nesse processo, de acordo, ainda, com Rudolfer, três são os problemas fundamentais: o que mudar nos indivíduos, identificação

das melhores condições para se efetivar as mudanças e como operacionalizá-las. Para o empreendimento educacional, a psicologia, como veremos na citação a seguir, ocupa, segundo a citada autora, um papel central mas não exclusivo.

Numa escola de professores, é à filosofia educacional e à sociologia educacional que compete dizer quais os fins desejáveis, seja de acordo com alvos puramente ideais, seja segundo as necessidades do meio social. A sociologia educacional, a biologia educacional e a psicologia educacional é que poderão ditar os critérios básicos para a avaliação dos fatores mais propícios à produção das mudanças desejadas. A sociologia, porque a determinação dos fatores educacionais depende do meio em que vivemos; a biologia, porque habilita à escolha dos fatores segundo o critério dos indivíduos considerados como organismo em função de um meio psíquico; a psicologia, porque estuda os processos mentais em suas relações com os fatores físicos, biológicos e sociais. Já o terceiro problema, o da maneira de ser dos indivíduos em que se vão operar as mudanças, só a biologia educacional e a psicologia educacional poderão resolver. Excluídas aquelas condições orgânicas, próprias da consideração biológica, a solução é fundamentalmente psicológica porque abrange a determinação do equipamento mental que os educandos possuem para aquisição das novas maneiras de ser (idem, p. 2-3).

Os meios a serem acionados a fim de por em movimento esse processo de (trans)formação dos indivíduos, segundo, ainda, a citada autora, não é exclusividade da metodologia, sendo, antes, ancorada na psicologia educacional já que é esta que fornece os princípios teóricos necessários às técnicas de ensino-aprendizagem. A metodologia de ensino-aprendizagem se configura como um meio, um instrumento, portanto, de caráter técnico, que deve se apoiar nos fundamentos teóricos das ciências da educação, sobretudo da psicologia. Parece haver um embate, a partir de meados da década de 1940, entre a Psicologia e a Didática, buscando determinar a quem cabe a tarefa, a responsabilidade, de estabelecer as formas pelas quais o processo educativo será levado a cabo. Evidência disso pode ser percebida no curso de Didática ministrado pela cadeira de Psicologia Educacional sob a responsabilidade da Prof. Noemy.

Sob o comando da Profa. Noemy da Silveira Rudolfer trabalham três assistentes com atribuição de aulas e mais três sem atribuição de aulas que desenvolvem trabalhos de testes, traduções e na biblioteca. Completando o quadro, há uma auxiliar de ensino.

Com este corpo profissional, no ano de 1950, foram oferecidos os seguintes cursos:

- 1) Pedagogia: oferecido para os 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos. Foram tratados os seguintes assuntos: Psicologia Educacional e História da Psicologia Educacional para os 1^{os} e 2^{os} anos; Psicologia da Aprendizagem para os 3^{os} anos. O conteúdo foi organizado em 3 aulas semanais, sendo que, nos 1^{os} e 2^{os} anos, uma aula era para História da Psicologia Educacional e duas para Psicologia Educacional;
- 2) Curso Especial de Didática: destinava-se aos alunos de todas as seções que estivessem cursando o 4^o ano. Por esta diversidade e, também, pelo fato de que muitos dos alunos iriam atuar no ensino secundário, priorizaram-se dois ramos da Psicologia Educacional: Psicologia da Adolescência e Psicologia da Aprendizagem. As aulas eram em número de três por semana sendo duas para o estudo da Psicologia da Adolescência e uma para Psicologia da Aprendizagem;
- 3) Especialização em Psicologia Educacional: esse curso foi criado por meio da Portaria Ministerial n. 328 de 13 de maio de 1946 e destinava-se a alunos que tinham terminado o curso regular de Pedagogia atribuindo-lhes o diploma de especialista em Psicologia Educacional. Foram ministradas dezenove aulas semanais de matérias da cadeira de Psicologia Educacional. As matérias eram: Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Anormal, Psicologia do Adolescente, Psicologia da Criança, Psicologia das Matérias Especiais, Psicologia da Personalidade, Psicologia Diferencial e Seminário de Métodos. Para o ano de 1950 foram oferecidas as seguintes matérias: Psicologia das Personalidades, das Crianças, das Matérias Especiais, do Adolescente e Seminários e Métodos.

O Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras referente ao ano de 1950 traz, ainda, dados da diplomação dos graduandos demonstrando que, dos alunos matriculados na Seção de Pedagogia, 35 receberam o diploma, sendo 1 de bacharel e 34 de licenciatura. No ano de 1952, dos 136 graduados, 2 se diplomaram como bacharéis e 134 como licenciados. Verifica-se que a demanda pelos cursos oferecidos tem um aumento

significativo dando-se preferência para a licenciatura, dado que é o campo de trabalho que mais absorve, nesse momento, os alunos formados por essa faculdade.

Além do corpo docente que contava com a colaboração de assistentes e auxiliares de ensino, a instituição contava com um Conselho Técnico-Administrativo responsável pelas orientações gerais do processo didático-administrativo da faculdade, órgão de apoio que também fazia parte do projeto dos pioneiros da Escola Nova.

O Conselho Técnico-Administrativo era composto por: Aroldo de Azevedo, Eurípedes Simões de Paula, Fernando de Azevedo, Paulo Sawaya, Plínio Marques da Silva Ayrosa e Reynaldo Ramos de Saldanha da Gama. No segundo semestre do ano de 1950, o Professor Eurípedes Simões de Paula desligou-se do Conselho em virtude de sua nomeação como Diretor da Faculdade e, também, houve o pedido de exoneração do Professor Plínio Marques da Silva Ayrosa além do afastamento do Professor Reynaldo Ramos de Saldanha da Gama. Substituindo-os, passaram a fazer parte do Conselho, juntamente com os Professores Aroldo de Azevedo, Fernando de Azevedo e Paulo Sawaya, os Professores Alfredo Ellis Junior, Viktor Leinz e Francisco da Silva Bueno. No total, foram realizadas 24 reuniões durante o ano de 1950 nas quais foram tratados assuntos de ordem administrativa e didática.

A Congregação da Faculdade, nesse mesmo ano, realizou 13 reuniões cujas resoluções giraram em torno, também, tal qual o Conselho técnico-administrativo, de questões administrativas e didáticas, dentre as quais duas questões merecem destaque: a organização dos cursos noturnos (em atendimento à Constituição Estadual) e o problema da prática de ensino para os alunos do 4º ano.

Os cursos noturnos foram legalmente criados pela Lei n. 622 de 4 de janeiro de 1950 tendo como fundamento o decreto 12.511 de 21 de janeiro de 1942 e o decreto-lei 9.092 de 26 de março de 1946 que regulamentaram os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Amparando-se nessa legislação, a Congregação da FFCL da USP aprovou o regimento buscando dar organicidade à criação e implementação dos cursos noturnos nesta instituição de ensino superior atentando-se para a estrutura e funcionamento dos mesmos no que diz respeito ao corpo docente e técnico, ao uso e conservação do material a ser utilizado, à matrícula dos alunos, à organização curricular (que deveria ser a mesma dos cursos diurnos).

Do ponto de vista da orientação didática, o referido Regimento dá as seguintes orientações:

Art. 10 – Para os cursos que têm aulas práticas, é livre a frequência às aulas teóricas, ficando impedido de se apresentar ao exame final o aluno que não tiver executado pelo menos dois terços dos exercícios práticos das cadeiras.

Parágrafo único. Estes exercícios serão especificados em caderneta especial e cada um rubricado pelo professor.

Art. 15 – O regime didático a que serão submetidos os alunos dos cursos noturnos será o mesmo dos cursos diurnos.

Art. 20 – Os professores das cadeiras que comportam laboratórios disporão de auxiliares para o ensino prático da matéria, na proporção de um auxiliar para cada vinte alunos inscritos.

Vê-se a importância dada às atividades práticas nas cadeiras que as exigiam submetendo, do total de atividades desenvolvidas, dois terços dos exercícios práticos. A formação prática estendia-se, assim, por várias cadeiras que possuíam laboratórios de aplicação e experimentação nos diferentes cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

O problema da prática de ensino foi tratado, especificamente, pela Congregação, resultando de um anteprojeto de lei apresentado à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Esse processo teve início com a submissão ao Conselho Técnico-Administrativo da Faculdade para análise, atendendo a solicitação da Assembleia Legislativa do Estado, do projeto de Lei 754/1950 de autoria do Deputado Rubens do Amaral no qual era proposta a criação de um Instituto Pedagógico anexo à FFCL da USP. Dessa análise resultou um parecer⁴⁷ elaborado por Fernando de Azevedo “concluindo pela inoportunidade do projeto em apreço”.

Essa ideia da criação de um Instituto Pedagógico nos remete ao projeto da Faculdade de Educação elaborado por Fernando de Azevedo e, pelo qual, o Instituto de Educação da USP seria transformado em Faculdade de Educação. Pelo projeto, a Faculdade de Educação teria um papel não só de formação dos quadros de pessoal docente e não

⁴⁷ Não encontramos, até o momento da Defesa dessa tese de doutorado, o Parecer elaborado por Fernando de Azevedo.

docente para atuar em todos os âmbitos da estrutura educacional, mas, também, e sobretudo, no desenvolvimento do campo teórico com base nos modernos métodos científicos, a fim de dar suporte à resolução dos problemas da educação nacional. Parece apontar para uma tentativa, dos educadores e da universidade, neste momento, de retomar o controle da produção científica que se foi perdendo ao longo dos anos. Estranhamente, Fernando de Azevedo foi quem avaliou a proposta como inoportuna. Talvez ele considerasse que esse papel de produção científica acerca da educação já teria um lugar específico, o INEP, criado em 1938 ou, ainda, teria alguma informação sobre outra instituição que seria criada no ano seguinte, em 1951, a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Mas há outra evidência que aponta para concepções divergentes sobre o Instituto Pedagógico entre os professores envolvidos no processo.

Um Instituto Pedagógico era previsto no projeto da Faculdade de Educação elaborado por Fernando de Azevedo, em 1937, que nem chegou a ser implantado. O Instituto Pedagógico seria composto pelos laboratórios e/ou centros de documentos das diferentes seções que tinham como atividade precípua a pesquisa restringindo-se à Biologia, à Psicologia, à Sociologia e a Estatística. As atividades desenvolvidas nas seções de História e Filosofia da Educação, Administração e Legislação Escolar e Metodologias de Ensino não estariam incluídas nesse Instituto.

Segundo Penteado Jr. (1952, p. 34), buscando imprimir a Didática um caráter científico, o Instituto de Educação consistiria em uma escola anexa a FFCL da USP,

(...) destinado à prática de ensino de seus alunos e a servir de centro de investigação científica em matéria de pedagogia, onde se possa aplicar a técnica da metodologia de pesquisa, e fazer com que os futuros professores se habituem à atitude de investigação: que aprenda a fazer ciência fazendo ciência.

Interessante ressaltar que já aparece a ideia da escola como campo de produção científica sendo os professores, no exercício da atividade docente e na reflexão crítica sobre ela, pesquisadores da prática pedagógica. Começam a surgir alguns elementos, por meio da Didática, da prática no processo de formação não se restringir a um campo de experimentação mas começar a adquirir um estatuto científico.

Essa questão, contudo, não se encerrou por aí, sendo alvo de debates na Congregação da FFCL da USP em várias sessões. Os professores que se debruçaram mais ativamente sobre ela foram: Fernando de Azevedo, José Querino Ribeiro, Onofre de Arruda Penteado Júnior, Milton da Silva Rodrigues, Anita de Castilho e Marcondes Cabral, Paulo Sawaya, Ernesto Marcus, Heirich Hauptmann, Heirich Rheinboldt, Viktor Leinz, Simão Mathias e André Dreyfus. Em 11 de setembro de 1950 foi instituída uma Comissão composta por Fernando de Azevedo, Onofre de Arruda Penteado Júnior, José Querino Ribeiro, Milton da Silva Rodrigues e Anita de Castilho e Marcondes Cabral, com o intuito de discutir pormenorizada e definitivamente essa questão da prática de ensino nos cursos de licenciatura que vinha se dando nas escolas públicas da comunidade com muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Desse processo de discussão deveria resultar um relatório a ser apresentado à Congregação. No entanto, buscando ações objetivas de resolução do problema, foi apresentada, pela Comissão à Congregação, uma proposta do Professor Odilon Araújo Grellet, na sessão de 14 de dezembro de 1950, de anexar à FFCL da USP, o Colégio Estadual Presidente Roosevelt com o objetivo de “servir de escola de aplicação”. Dessa proposta, originou-se um anteprojeto de lei redigido por Milton da Silva Rodrigues, Odilon Araujo Grellet e Onofre de Arruda Penteado Junior e encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado em 20 de dezembro de 1950.

Foi desse processo que nasceu o Colégio de Aplicação da USP, em 1957, por meio de um convênio firmado entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Secretaria de Educação de São Paulo tendo permanecido como tal por cinco anos até o momento em que os Parecers 251 e 292 passaram a regular, em 1963, a formação do pedagogo e a formação pedagógica dos licenciandos. O primeiro diretor do Colégio de Aplicação recém instituído foi o Professor Onofre de Arruda Penteado Júnior, então catedrático da cadeira de Didática. Este também organizou um meio de socialização das questões pedagógicas discutidas pelos professores da referida cadeira intitulada Revista Pedagogia. Nesta, um número, de 1958, foi reservado para o Colégio de Aplicação. Os objetivos para a instituição estavam assim definidos:

I – Ensaio de renovação pedagógica do ensino secundário;

- II – Estudos, estágios de observação e investigações educacionais, por parte de professores, auxiliares de Ensino e alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo;
- III – Estágios de observação e prática de ensino dos licenciados da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo;
- IV – Aperfeiçoamento de professores de ensino secundário (Revista de Pedagogia, 1958, p. 69 apud Rozante, 2008, p.17-18).

A Revista Pedagogia circulou entre os anos de 1955 e 1967 em 23 números, cujos objetivos, como esclarece Rozante⁴⁸ (idem) eram: manter contato dos ex-alunos da FFCL, especificamente do curso de Didática, com a universidade e promover a divulgação de conhecimentos “úteis”, segundo o Prof. Onofre de A. Penteado Jr., discutidos e elaborados na cadeira de Didática Geral e Especial.

Percebe-se que, a exemplo de outras áreas de conhecimento, também a Didática busca adquirir um estatuto científico baseada nos preceitos das ciências experimentais tendo como objeto próprio os métodos de ensino-aprendizagem concorrendo, dessa forma, neste momento, com a Psicologia Educacional que, como vimos, para Noemy Rudolfer (1965, p.3),

(...) tem por objeto o conhecimento do educando; como é, como age; quais suas capacidades e habilidades, tendências e interesses, em função do meio educativo; quais as inter-relações dominantes no campo estruturado da educação.

Por outro lado, ela se ocupa da pesquisa dos melhores meios de que a ação educativa deve lançar mão.

O foco da Psicologia Educacional, portanto, é o indivíduo a ser educado, especificamente seu processo de aprendizagem. Para a Didática, por outro lado, a atenção centra-se nos métodos de ensino. A Administração Escolar, completando o conjunto de disciplinas que, neste momento, buscam, em seus programas de ensino, desenvolver atividades práticas a fim de melhor qualificar os pedagogos para o exercício das tarefas que

⁴⁸Rozante faz uma análise dos artigos publicados na Revista Pedagogia em sua dissertação de mestrado defendida em 2008 intitulada “A Revista de Pedagogia da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1955-1967): a formação do professor de ensino secundário.”

lhe cabem, tem como objeto a organização, fiscalização e controle de todas as partes constitutivas do sistema de educação escolar. Cada uma, assim, debruça-se em um aspecto da educação escolar e organiza as atividades teóricas e práticas de acordo com o objeto que lhe é próprio.

Mesmo não figurando, como acontecia nos Institutos de Educação, como uma disciplina do currículo dos cursos de formação, a formação propriamente prática do educador se fazia presente no interior dos programas das disciplinas curriculares. O regulamento da FFCL, como já apontado, previa atividades práticas nas cadeiras que as exigiam não informando, contudo, como deveriam ocorrer. O *modus operandi* desse trabalho prático continuou se dando, como se evidenciou pela descrição analítica das atividades desenvolvidas em algumas das cadeiras da seção de Pedagogia, sob os mesmos princípios que orientavam o trabalho pedagógico no Instituto de Educação de São Paulo, pelo fato, principalmente, de parte significativa dos professores da Seção de Pedagogia serem os que ministravam os cursos na Escola de Professores. A diferença, ainda prematura, de outro modo de proceder a formação prática do pedagogo pode ser percebida, como se buscou analisar, na Cadeira de Didática Geral e Especial que introduz a ideia de prática como campo de “familiarização” dos alunos-mestres no espaço/tempo de atuação profissional.

Os professores da seção de Pedagogia da FFCL da USP, logo após os primeiros anos da instituição da padronização federal estabelecida pela Lei 1.190 de 1939, começaram a se reorganizar a fim de levar adiante a tarefa de (re)construção da educação nacional sob a égide dos conhecimentos científicos.

Essa reorganização foi possibilitada, também, pelo fim do Estado Novo e o prenúncio de um período mais democrático provocando, conseqüentemente, certo afrouxamento das amarras institucionais que podavam o livre desenvolvimento dos vários setores da sociedade incluindo-se, aqui, a educação universitária no que se refere tanto às pesquisas quanto ao ensino. Isso não quer dizer que esses dois componentes estruturantes da universidade deixaram de acontecer em 1939 e só foram retomados em 1946 após o fim do Estado novo; continuaram ocorrendo, mais por iniciativa do corpo docente do que pelo incentivo institucional e governamental.

Essa mudança da estrutura de poder ocasionou uma efervescência na educação generalizada fazendo sentir-se na USP, de modo geral e, também, como não poderia deixar de ser, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como relata o Prof. Eurípedes Simões de Paula no discurso proferido, como Paraninfo, na colação de grau dos licenciados da FFCL/USP de 1951 e publicado no Anuário da FFCL/USP no mesmo ano:

As nossas Cadeiras, os nossos Departamentos, os nossos Laboratórios começaram a produzir ciência pura, a formar professores para o ensino secundário. E as publicações começaram a surgir, não só em forma de Boletins, mas também em artigos e comunicações nas revistas especializadas e institutos científicos do país e do estrangeiro. Começou-se a falar do nosso labor e, a nosso ver, talvez tenhamos contribuído por emulação, para o alevantamento da cultura científica, que se nota atualmente em São Paulo (...). A prova disso está no florescimento, não só dos nossos Boletins, como também no aparecimento de diversas revistas especializadas na Faculdade, sem falar nas associações científicas que nasceram dos nossos Departamentos.

O discurso do orador da mesma turma de formandos elucida o clima que a abertura política propiciou:

No mundo moderno, a tarefa da Escola é bem mais complexa do que pode parecer, numa análise superficial. Realmente, se a técnica refinada de nossa civilização aproxima os homens ao torná-los cada vez mais dependentes uns dos outros, ao mesmo tempo os afasta, ao possibilitar e incrementar o seccionamento da sociedade em grupos com ideologias em choque e em luta para se imporem umas às outras. A estreita interdependência dos homens resultou num crucial desejo de democracia (...). A existência de diferentes concepções de mundo deu origem, graças às técnicas de manipulação da opinião pública, às recentes experiências de regimes de força, quando um grupo conseguiu impor sua concepção aos demais.

O período foi marcado, também, por um estreitamento das relações de cooperação entre Brasil e Estados Unidos visto que o término da Segunda Guerra Mundial não representou o fim da ameaça à ordem capitalista. A possibilidade de uma organização societária fundada em princípios mais humanos e igualitários continuava pulsando no bloco

histórico formado pela URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas). Desse modo, os Estados Unidos, país que sai da guerra ainda mais fortalecido econômica e politicamente, continua sua ação estratégica, iniciada ainda durante o período de confronto armado, de consolidar e ampliar a hegemonia tanto do ponto de vista econômico quanto político-ideológico.

Fausto (2009) afirma que, justamente, a aproximação das relações entre o governo de Vargas, autoritário, com os Estados Unidos, símbolo da democracia liberal, foi uma das justificativas usadas para questionar o regime político do Estado Novo. Uma das ações que comprovam essa afirmação do historiador é o Manifesto dos Mineiros de 1943, divulgado não coincidentemente em 24 de outubro, data da Revolução de 1930, com uma orientação explicitamente liberal, defendendo que se instalasse, no Brasil, um regime político democrático. No mesmo ano, os estudantes emergem como um grupo de contestação ao Estado Novo, organizando-se em torno de uma instituição própria, a UNE (União Nacional dos Estudantes) e realizam, em dezembro, uma passeata em São Paulo contra os atos de repressão do governo; a manifestação foi violentamente atacada pelas forças policiais ocasionando a morte de duas pessoas (idem).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a justificativa na qual vinha se ancorando o governo para se manter no poder não mais se sustentava. Com o intuito de direcionar o processo eleitoral, o próprio Estado assume a tarefa de organização das eleições, influenciando, também, na criação dos partidos políticos.

Quatro foram os partidos constituídos, naquele momento: a UDN (União Democrática Nacional) composto pelos liberais-democratas oposicionistas do Estado Novo; o PSD (Partido Social Democrata), “por iniciativa da burocracia, do próprio Getúlio e dos interventores nos Estados” (ibidem, p. 385); o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) também sob influência de Vargas por meio do Ministério do Trabalho e dos sindicatos “burocratizados”; e, por fim, o PCB (Partido Comunista do Brasil) sob o qual aglomeravam-se os comunistas.

Mas, diante do receio por parte dos vários grupos que se aglutinavam em torno da iminência de eleições de que Vargas resistisse em deixar o poder, sua saída foi forçada com a atuação das forças militares. Assumiu, provisoriamente, com a anuência dos dois candidatos à presidência – o General Dutra pelo PSD e o Brigadeiro Eduardo Gomes pela

UDN – José Linhares, então presidente do Supremo Tribunal Federal. Como terceiro candidato, após um período de indecisão e contrariando as expectativas, o PCB lançou Yeddo Fiúza e não Luís Carlos Prestes (Basbaum, 1991).

Do processo eleitoral saiu vitorioso Dutra contando com o apoio, de última hora, de Getúlio Vargas e, como uma das primeiras ações do novo governo, iniciaram-se os trabalhos da Constituinte para elaboração da nova Constituição Brasileira que, segundo Fausto (2009, p. 399) adotou um “figurino liberal-democrático (sendo que) em alguns pontos, entretanto, abria caminho para a continuidade do modelo corporativo”. Isso fica evidente pela política econômica adotada por Dutra logo no início de seu governo: com orientação liberal, a intervenção estatal foi, gradualmente, sendo abolida, por acreditar-se na livre iniciativa do mercado para regular e direcionar o desenvolvimento econômico. Essa retirada do Estado do controle econômico, contudo, trouxe resultados desastrosos, com um aumento gigantesco nas importações, ocasionando um desequilíbrio na balança comercial, saindo muito mais divisas do país do que entrando. Logo no ano seguinte, em 1947, objetivando conter esse processo, Dutra cria uma licença sobre as importações, controlando e direcionando a importação favorecendo, de um lado, itens considerados essenciais para o Brasil e onerando outros de caráter supérfluo.

Outra ação que denota essa contradição entre liberalismo e autoritarismo do Estado foi sentida diretamente pelo PCB. Desde o início da campanha eleitoral, quando do governo provisório, a campanha de combate aos comunistas teve início. As eleições demonstraram, mesmo a candidatura do PCB tendo perdido, que o partido vinha crescendo e se organizando cada vez mais, chegando a eleger 23 deputados estaduais e 18 dentre 50 vereadores no Rio de Janeiro (BASBAUM, 1991, p. 187). O processo de repressão foi deflagrado não só pelo poder crescente internamente mas, também, pela exigência cada vez maior dos Estados Unidos aos países com os quais mantinha relações. Em 1947 o Brasil já tinha cortado relações com a URSS e acaba encontrando uma justificativa, acusando o PCB de receber dinheiro de Moscou, para investigar e decidir, com amparo legal, pelo fechamento do partido. Todos os seus membros foram destituídos dos cargos políticos que ocupavam. A tarefa maior a que se propôs o Presidente Dutra, segundo, ainda, o referido autor, havia sido cumprida, a extinção da maior ameaça aos rumos tomados pelo Brasil, o PCB e os comunistas.

Em 1951 volta à cena política Getúlio Vargas, agora como presidente eleito para governar de 1951 a 1954 com 48,7% dos votos a maioria vinda de São Paulo, conforme aponta Fausto (2009, p. 405). As contradições já em curso se acirraram nesse período, merecendo destaque a presença mais incisiva dos Estados Unidos no Brasil e em outras regiões do continente americano. Segundo Basbaum (1991, p.197), diante do recuo dos países europeus no mercado mundial pelas condições precarizadas nas quais viviam logo após a Guerra Mundial,

(...) os capitalistas americanos resolvem tomar a única medida que faltava para garantir e perpetuar seu domínio sobre o mundo: investir capitais nessa parte do continente, construindo eles próprios as fábricas que os brasileiros pretendiam e poderiam construir.

Desse modo, começa em nosso país a grande invasão imperialista americana, não mais sob a forma de exportação simples de capitais, em empréstimos, mas para investimentos industriais. Essa política de investimento iria tornar-se mais tarde, a partir de 1955, mais agressiva pela aquisição de indústrias já existentes no país.

Esse período, entre o final do governo Dutra e o início do governo Vargas marca a entrada maciça do imperialismo americano no Brasil não só na economia mas, também, na política brasileira, inclusive na educação que se fará sentir, de forma mais contundente, a partir da década de 1960.

A abertura democrática, com doses de controle, é certo, foi o suficiente para agitar o campo educacional de modo geral, e o interior das universidades, particularmente.

Em âmbito nacional, de acordo com informações oferecidas por Saviani (2007), tem-se várias iniciativas a fim de imprimir uma (re)construção da Educação Nacional, retomando as iniciativas abortadas com o Estado Novo: a elaboração e tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entre 1947 e 1961; a criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); em 1953, da CADES em 1953 (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário) e do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros); do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais), criado em 1955 e, no seu interior, dos CRPEs (Centros Regionais de Pesquisas Educacionais); os Movimentos de Educação Popular surgidos de 1947 a 1963, entre outros.

Não nos deteremos em todas essas instituições criadas nesse momento, elegendo aquelas iniciativas que influenciam, de forma mais direta, a questão da formação do Pedagogo, de modo geral, e de sua formação prática, especificamente. Abordaremos, sinteticamente, o processo de elaboração da LDB promulgada em 1961 mas cujos debates iniciaram-se em 1948 e o CBPE e seus respectivos Centros Regionais (CRPEs).

O clima de efervescência que pairava sobre o Brasil com a abertura democrática após um longo período de vigência do Estado Novo e o plano de modernização do país foram verdadeiros estímulos ao campo educacional. Uma das iniciativas levadas a cabo, neste momento, foi a criação da CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) no interior do INEP, quando a direção deste foi assumida, em 1952, por Anísio Teixeira, contando com cinco Centros Regionais – CRPEs – instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, por meio do Decreto n. 38.460 de 28 de dezembro de 1955, cujas finalidades são assim definidas no artigo 2º do Decreto referido:

I - pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;

II - elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país - em cada região - nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adulto;

III - elaboração de livros de fontes e de textos, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres, etc., a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;

IV - treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários.

Vê-se, pelos objetivos elencados, a centralidade do papel da educação na condução e reconstrução da sociedade brasileira enfatizando, assim, os estudos de cunho social (Parágrafo I), a política educacional (Parágrafo II) e os quadros dos profissionais da educação tanto docentes como não docentes (Parágrafos III e IV).

A história do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e a descrição detalhada de sua estrutura e atividades foi o objeto de pesquisa da dissertação de mestrado de Márcia dos Santos Ferreira defendida em 2001 na Faculdade de Educação da USP e será a base, portanto, para a análise, ainda que sucinta, do mesmo.

O CRPE de São Paulo foi criado em 1956, fruto de um convênio firmado entre o MEC, o INEP e a USP tendo sua instalação se dado na Cidade Universitária. A USP arcaria com a responsabilidade de fornecer o pessoal necessário para instalação e desenvolvimento das atividades do centro e o INEP financiaria a construção e instalação arcando, inclusive, com uma parcela dos recursos necessários para manutenção do centro, anualmente concedida. Contou, ainda, desde 1952, quando se começou a elaborar o projeto de criação do curso, com o apoio técnico da UNESCO nas figuras de William Beatty, William Carter, Otto Klineberg e Andrew Pearse. Por sugestão de Otto Klineberg, inclusive, o nome do centro foi alterado de Centro de Altos Estudos Educacionais para Centro de Pesquisas Educacionais. Este representante da UNESCO, aliás, elaborou um documento buscando colaborar na estrutura e objetivos do CBPEs.

No documento elaborado por Otto Klineberg destaca-se a necessidade de adaptar a educação brasileira às necessidades do povo brasileiro e sua diversidade geográfica; a necessidade de se divulgar os resultados das pesquisas realizadas aos professores; de proporcionar maior contato entre os estudiosos brasileiros e os de outros países; de proporcionar melhor preparação dos educadores em ciências sociais; de aplicar as ciências sociais aos problemas educacionais; e, a necessidade de criação de um modelo de melhoramento do sistema educacional que poderia ser seguido em outros países (Ferreira, 2001, p. 21)

A estrutura organizacional dos centros era pautada em setores, cada qual responsável por um conjunto de atividades a fim de alcançar objetivos específicos que garantiriam que os centros cumprissem o papel de fornecer subsídios científicos para promoção da reconstrução da educação nacional. Eram quatro os setores que compunham o centro: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, Divisão de Documentação e Informação Pedagógica e Divisão do Aperfeiçoamento do Magistério.

Segundo, ainda, o documento elaborado pelo consultor da UNESCO, o objetivo da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPS), dirigido, no CRPE de São Paulo por Joel Martins, seria o de realizar um amplo “mapa educacional” brasileiro constituindo-se “um quadro completo e satisfatório do estado atual da educação brasileira, em todos os níveis e em todas as regiões” (idem, p. 22). Joel Martins, quando da implantação da DAM – Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – e a necessidade de dar início aos cursos de Especialistas da Educação para a América Latina em parceria com a UNESCO, passa a ser diretor desta divisão. A DEPS fica sob a responsabilidade de Dante Moreira Leite e a Escola Experimental sob a tutela de Jorge Nagle.

À Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, dirigida por Renato Jardim Moreira, caberia a tarefa de realizar um “mapa cultural” do povo brasileiro abordando “conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo a vida de família e a criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo” (ibidem, p. 21/22).

A DAM (Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério) teria como intuito, segundo nos esclarece Ferreira (2001, p. 26-27):

(...) além dos cursos baseados nos estudos e pesquisas realizados pelos Centros Regionais, projetos próprios destinados à formação e aperfeiçoamento de administradores escolares, especialistas em educação, professores de escola normal e professores em geral. (...) À DAM competirá ainda a organização e manutenção de escolas experimentais, destinadas a servir de campo experimental para os diversos cursos mencionados; realizar uma educação eficiente e adequada ao nível e necessidade dos alunos, e às condições e necessidades sociais; experimentar métodos e procedimentos de ensino primário; funcionar como laboratório de estudos e pesquisas sobre o escolar, programas de ensino, preparo do professor, métodos e recursos de educação e outros problemas correlatos.

O primeiro curso que inaugurou os processos de formação dos educadores da DAM foi realizado em 1957 em forma de Seminário destinado a professores primários do âmbito de atendimento do CRPE/SP. Foi ofertado entre janeiro de fevereiro deste ano

compreendendo diversos cursos e conferências, ministrados por professores estrangeiros e brasileiros.

A partir de 1958, estendendo-se por nove anos, inicia-se o projeto de formação considerado, entre os membros do próprio CRPE/SP como o de maior prestígio. Consistiam nos Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina fazendo parte de um projeto mais amplo de atuação da UNESCO como resultado da Conferência Regional sobre Educação Primária, Gratuita e Obrigatória na América Latina e da segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação ocorrida no Peru. O projeto maior n. 1 da UNESCO, segundo Ferreira (2001, p. 36/37), objetivava “a generalização e melhoria do ensino primário e a formação de professores e especialistas em educação na América Latina”.

No discurso de abertura do primeiro curso ofertado, o então subdiretor da UNESCO, Malcolm Adiseshiah, elucida as finalidades desse projeto:

(...) destacou a importância do planejamento educacional para a formulação realística de políticas educacionais e, além disso, afirmou a necessidade de erradicação do analfabetismo como forma de assegurar o desenvolvimento econômico e social de um país: “O caminho para aumentar a riqueza material de seus países é conseguir que todas as pessoas possam ir à escola e, além disso, melhorar essas escolas de tal forma que seus alunos se desenvolvam numa força industrial e agrícola inteligente, alfabetizada e adaptável” (idem, p.40).

Nos arquivos do Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP encontram-se os documentos referentes ao CRPE/SP, dentre os quais foi possível localizar os textos das monografias elaboradas pelos estudantes-mestres nos cursos de Especialistas em Educação. Os profissionais que frequentaram os cursos provinham de vários lugares do Brasil bem como da América Latina. De modo geral, os temas, objeto das monografias, versavam sobre a organização e administração dos sistemas nacionais de educação; a formação dos educadores, desde professores até os especialistas da educação; e os processos de ensino-aprendizagem. Eram compostos, grosso modo, de três elementos que se articulavam no texto: diagnóstico da situação atual do tema tratado, identificação dos problemas oriundos da situação atual, e possibilidades de aplicação dos conhecimentos técnico-científicos para solucionar os problemas encontrados. Geralmente eram tratadas

questões que se apresentavam como um problema na região da qual o professor-estudante atuava e, nos poucos trabalhos que nos detivemos na leitura, praticamente todos se utilizavam de algum documento elaborado pela UNESCO.

Outro curso que merece destaque e que recebeu um apoio direto da UNESCO foi o I Seminário para Treinamento de Pessoal para Pesquisas Educacionais que se justificava pela falta de pessoas habilitadas sentidas pelos pesquisadores dos Centros de Pesquisas Educacionais. A UNESCO interessou-se pelo seminário subsidiando a contratação de técnicos estrangeiros para atuarem na formação. O público alvo eram as pessoas que exerciam funções técnicas na alta administração da educação. A fim de que participassem do seminário, com caráter de treinamento, 46 bolsas foram distribuídas aos participantes. Em uma citação extraída da Revista Pesquisa e Planejamento e transcrita na dissertação de mestrado de Ferreira (2001, p. 49), fica clara a intencionalidade do curso. Vejamos:

(...) ideia que presidiu ao planejamento e à organização do Seminário é a de que se torna indispensável introduzir nas Secretarias de Educação o planejamento cientificamente conduzido. Em consequência, será necessário preparar e aperfeiçoar pessoal para pesquisas educacionais, a fim de que possam liderar os planos de reforma a serem realizados pelas diversas Secretarias de Educação dos Estados, bem como conduzir as pesquisas programadas pelos vários CRPE, mantidos pelo INEP.

Como se percebe das análises efetuadas, as ideias renovadoras no Brasil ganham grandes projeções, numa rearticulação do campo educacional com a presença, agora, de um organismo multilateral, a UNESCO que se faria cada vez mais presente na definição da política educacional brasileira. Como é perceptível na citação acima, a tentativa de controlar e direcionar o processo de produção científica e de formação dos educadores estava presente e se faria sentir num futuro não muito distante.

A inserção estratégica de um Centro de Pesquisas, de caráter regional, na Universidade de São Paulo, possibilitou um reavivamento do campo teórico da educação. As pesquisas não deixaram de existir na FFCL da USP após o Decreto 1.190 de 1939, especificamente na seção de Pedagogia, mas dependia da iniciativa dos professores que entendiam que a organização e funcionamento da educação deveriam se pautar em conhecimentos técnico-científicos. A criação de um colégio de aplicação com a função de

experimentação e prática dos educadores em processo de formação e/ou treinamento, recolocaria, na formação do professor, a centralidade da prática. Mas, ainda assim, as atividades práticas não figuravam com um espaço próprio no desenho curricular do curso de Pedagogia. Isso só viria a acontecer com o Parecer 251 que passou a regulamentar o curso de Pedagogia a partir de 1962. Um elemento novo que, a nosso ver, introduz uma nova função para a formação prática é a centralidade, a partir desse momento, das questões sociais, portanto, coletivas, em detrimento das individuais. Isso se explica, em parte, pelo acontecimento da Segunda Guerra Mundial que devastou vários países, em todos os sentidos. A subordinação do indivíduo aos interesses e necessidades da coletividade se fazia imperativo para tentar evitar outro conflito armado, perigo eminente diante da divisão do mundo em dois grandes blocos: os EUA de um lado, representante do modo de produção capitalista e a URSS, de outro, defendendo uma sociedade baseada nos princípios do socialismo.

Poderíamos dizer, também, diante da análise desenvolvida sobre a cadeira de Didática, que há uma tentativa, inaugural, ainda, de tomar como referência para a constituição de uma ciência da educação, a prática pedagógica. Penteado Jr, então responsável pela cadeira, subordina a Psicologia à Didática e não esta àquela, como acontecia anteriormente. No entanto, há uma tendência em supervalorizar os métodos de ensino-aprendizagem o que, em última análise, acabaria secundarizando não só o professor como, também, o aluno, a matéria de ensino e as finalidades da escola. O próprio Penteado Jr. afirma que as finalidades da educação não são objeto de estudo da Didática e sim da Filosofia.

As ideias e práticas desencadeadas ou retomadas pelas condições sócio-políticas e econômicas surgidas com o fim do Estado Novo fez ressurgir, em peso, a questão da necessidade de organização do sistema de educação de caráter nacional.

A constituição promulgada em 18 de setembro de 1946 estabeleceu que a educação é um direito de todos e deveria ser promovida no lar e na escola, pautando-se nos princípios de liberdade e solidariedade. Estabeleceu, ainda, no que se refere à escola, a obrigatoriedade do ensino primário, sendo que cada Estado deveria organizar o seu sistema de Ensino cabendo à União um caráter supletivo. Somente a esta, contudo, competia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. E, para dar andamento ao firmado

na Carta Magna, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, liberal-democrata membro da UDN, compôs, segundo informações dadas por Saviani (2007a), uma comissão cuja maioria dos membros comungavam das ideias dos renovadores da educação. Em contraposição à tendência escolanovista, dois integrantes, da Igreja Católica, completavam a Comissão – Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca. Dos trabalhos desenvolvidos pela comissão, dada sua composição tendo como base legal a Constituição, Saviani (idem) considera que a versão preliminar da LDB submeteu-se à mesma orientação que reinava na política, uma “modernização conservadora”. Dos trabalhos desenvolvidos pela comissão, três são as características evidenciadas pelo citado autor: o princípio de descentralização da organização da educação nacional; o entendimento de que a educação deve ser tratada como uma questão técnico-científica expressa na proposta de criação de um Conselho Nacional de Educação cuja atuação foi limitada com alterações introduzidas por Clemente Mariani subordinando-o ao Ministério da Educação; e, por fim, a característica de uma modernização conservadora, buscando conciliar os projetos em embate.

Quando, contudo, submetido à Câmara, o projeto foi veementemente atacado pelo ex-ministro da Educação, Gustavo Capanema, considerando-o, diante dos princípios que o fundamentavam, que se configurava como “uma revolução contra Vargas” (Saviani, 2007a, p. 284), ou seja, um Estado marcadamente centralizador. Essa foi, portanto, a marca central do debate da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em sua primeira fase, levando ao arquivamento do projeto que só foi retomado em 1957 tendo como marca, até a sua aprovação em 1961, a questão do conflito entre escola pública e escola particular. Esse conflito acirrou-se com a aproximação dos católicos com os proprietários das escolas privadas em defesa da escola particular. Em 1958 é apresentado o Substitutivo Lacerda baseado nas ideias daqueles que defendiam a escola particular. Em resposta a essa iniciativa e ao que ela representava frente à educação nacional, Fernando de Azevedo, contando com a assinatura de 190 pessoas renomadas no campo intelectual, redige um documento – “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados” – reiterando os princípios da Escola Nova. Após um longo e conflituoso processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1961⁴⁹ e, como afirma

⁴⁹ Uma análise desse processo pode ser encontrada em Saviani, Dermeval (1996). *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso nacional na legislação do ensino*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani (1996, p. 47), “o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação”.

Isso explica o teor do texto que elenca princípios gerais deixando as questões relativas ao funcionamento das escolas e dos processos educativos livres para que cada grupo pudesse imprimir sua marca. As finalidades da educação nacional são assim definidas no artigo primeiro:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

A formação do magistério é objeto do Título IV da LDBEN/61 mantendo, de certa forma, a orientação de Capanema da hierarquização da formação. Os docentes e técnicos da educação (orientadores, supervisores e administradores escolares) para atuarem no ensino primário seriam formados no Ensino Normal. Aos Institutos de Educação, além de ministrarem os mesmos cursos das Escolas Normais, ofereceriam cursos de especialização, aperfeiçoamento e de administradores escolares para os que possuíam o ensino normal. O curso de Pedagogia não é considerado como locus de formação seja do magistério seja dos técnicos em educação; nenhuma referência é feita a ele no texto da lei. Fica claro, aqui, o princípio que rege a estrutura de formação dos educadores desde a Reforma promovida por Capanema: a adequação dos níveis e modalidades de formação profissional às necessidades do mercado de trabalho, racional e hierarquicamente distribuídos na estrutura educacional.

Para resolver e deliberar sobre as questões pertinentes à organização e funcionamento da educação nacional, em todos os níveis e modalidades, foi criado, pela legislação, o Conselho Federal de Educação (CFE) constituído por 24 membros dentre os que se destacam em matéria de educação escolhidos pelo Presidente da República. São da competência do CFE as seguintes atribuições:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;
- c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;
- f) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
- g) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
- h) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;
- i) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- j) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;
- k) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- l) estimular a assistência social escolar;
- m) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
- n) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- o) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

O leque de atuação do CFE, como pode ser observado, é amplo, o que lhe conferirá um papel importante no direcionamento da educação, de modo geral, e da formação dos educadores, em particular, a partir de 1962.

3. 1962 a 1968 – O processo de mudança da função da prática: de campo de aplicação a campo de “familiarização”

O Brasil adentra a década de 1960 com índices de crescimento consideráveis, resultado das transformações econômicas que se processavam no país, estimuladas e direcionadas pela política governamental. Um processo de substituição de importações deu-se, em escala nacional, tendo início logo após o fim do Estado Novo já no governo Dutra, dando-lhe continuidade Vargas, quando este reassume a Presidência da República. No governo de Juscelino Kubitschek um Plano de Metas forneceu as diretrizes para as ações políticas estabelecendo seis grandes grupos de objetivos, conforme informa Caldeira (1997, p. 295): “energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília” e que se desdobravam em 31 objetivos específicos, de acordo com Fausto (2009). Esse período é conhecido na historiografia como nacional-desenvolvimentismo cujo sentido Fausto (idem, p. 427) nos ajuda a compreender:

A expressão nacional-desenvolvimentismo (...) sintetiza pois uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização. Sob esse aspecto, o governo JK prenunciou os rumos da política econômica realizada, em outro contexto, pelos governos militares após 1964.

Para operacionalizar essa ação conjunta, facilitando a entrada de capital estrangeiro, foi permitida, larga e abertamente, a utilização da Instrução 113 da Sumoc (Superintendência da Moeda e do Crédito), estabelecida no governo Café Filho, que consentia, sem retenção cambial, a entrada de maquinários necessários com o intuito de materializar os objetivos econômicos estabelecidos.

A condição de gozar da regalia era possuir, no exterior, os equipamentos a serem transferidos para o Brasil ou recursos para pagá-los. As empresas estrangeiras, que podiam preencher esses requisitos com facilidade, ficaram em condições vantajosas para transferir equipamentos de suas matrizes e integrá-los a seu capital no Brasil. A Instrução 113 facilitou os investimentos estrangeiros em áreas consideradas prioritárias pelo governo: indústria automobilística, transportes aéreos e estradas de ferro, eletricidade e aço (idem, p. 427).

Do ponto de vista econômico, houve um crescimento considerável, principalmente entre os anos de 1957 e 1961:

(...) a produção de aço cresceu 100%; a das indústrias mecânicas, 125%; a das elétricas e de comunicações, 380%, e a das indústrias de equipamentos de transportes, 600%. A produção industrial como um todo cresceu 100%, a taxa de crescimento real foi de cerca de 7% ao ano, e a renda per capita aumentou 4% ao ano (Caldeira, 1997, p. 295).

Como vimos, o Governo Federal tomava várias medidas para estimular e direcionar o desenvolvimento do Brasil e a educação fazia parte dos objetivos do Plano de Metas. Segundo o autor acima citado, a educação foi relegada ao segundo plano, sendo alvo de interferência a partir, principalmente, de 1968, com a Reforma Universitária. Isso não significa, contudo, que ações visando sua reestruturação e ampliação não estivessem sendo tomadas. Como pudemos observar no item anterior, o campo educacional foi se (re)organizando em várias instituições, órgãos, cada qual se debruçando em um conjunto de questões específicas. Somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 e a criação do Conselho Federal de Educação, que a atuação do governo passou a direcionar, de forma mais enfática e sistemática, os rumos da estrutura educacional brasileira. E essa intervenção estatal teve início, justamente, pela formação do magistério sendo seu primeiro alvo, o curso de Pedagogia.

Horta (1982, p. 19) esclarece que, no período no qual se deu a aprovação da LDB de 1961 já estava clara a ideia da necessidade de planejamento educacional a qual deveria se pautar por princípios técnico-científicos em conformidade com o planejamento econômico e social. Para cumprir o papel de planejamento, algumas condições deviam ser observadas, ainda segundo o citado autor, tais como “esta elaboração exige/supõe organismos

específicos, dotados de estrutura, recursos econômicos e pessoal técnico adequado, trabalhando em estreita colaboração com o organismo central de planejamento econômico e social” (idem, p. 19).

Eis a ideia de fundo que justificava a existência e o papel do Conselho Federal de Educação, órgão previsto na Lei 4.024/61 cujo Decreto 51.404 de 05 de fevereiro de 1962 dispõe sobre seu funcionamento. A orientação para o planejamento estratégico da educação era de que se fizesse por fundos⁵⁰, ou seja, para cada setor da educação deveriam ser estabelecidas diretrizes, normas e metas adequadas aos recursos destinados a cada um. O Regimento interno do CFE foi aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura pelo Decreto n. 52.617 em 7 de outubro de 1963.

De acordo com os Decretos acima identificados, o CFE seria composto por três câmaras, adotando, portanto, o princípio dos fundos, a saber: de Ensino Primário; de Ensino Médio e de Ensino Superior; e duas Comissões: de Legislação e Normas e Especiais. Faria parte de sua estrutura organizativa, ainda, uma Secretaria Geral e três secretarias a fim de possibilitar as condições para o amplo trabalho que lhe cabia sobre os rumos da educação brasileira sendo previsto, inclusive, o apoio técnico e administrativo dos órgãos do Ministério da Educação e Cultura quando fosse solicitado.

May Guimarães Ferreira, em sua tese de doutorado defendida em 1990 na FE/Unicamp, analisa historicamente o papel do CFE na educação brasileira. Segundo a autora, não há referências nos documentos por ela consultados sobre uma atuação expressiva do CFE no que se refere ao Ensino Primário. Reiterava-se, para esse nível de ensino, a necessidade de cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação elaborado pelo CFE, mais precisamente por Anísio Teixeira, em 1962, que estabelecia a universalização do ensino primário. Essa orientação, contudo, não se respaldou somente nos ideais proclamados e defendidos por Anísio Teixeira e por tantos outros que aderiram à concepção pedagógica da Escola Nova. Também estava em consonância com a tendência internacional expressa nas Conferências Interamericanas ocorridas em países latino-americanos, sob o respaldo e influência direta dos Estados Unidos.

⁵⁰ Fundo Nacional do Ensino Primário, Fundo Nacional do Ensino Médio, Fundo Nacional do Ensino Superior.

Na década de 60, Santiago do Chile (62), Punta Del Este (61) e Bogotá (63) foram palco das Conferências Interamericanas, que tinham a finalidade de garantir ao imperialismo norte-americano a difusão de sua ideologia liberal-democrática em combate às ideias socialistas e comunistas que poderiam dominar o continente, principalmente após o triunfo da Revolução Cubana, em 1959. Os países participantes comprometiam-se com a doutrina proposta e apresentavam metas a serem cumpridas no campo econômico e social. A educação deveria contribuir para o desenvolvimento econômico e para a construção da democracia e solidariedade interamericana (Ferreira, 1990, p. 9).

O Brasil, segundo dados estatísticos socializados pela autora acima citada, estava longe de alcançar a meta de universalização do ensino primário: o índice de evasão e repetência chegava, no mínimo, em 60% dos matriculados da 1ª à 4ª série, além das milhões de crianças que estavam fora dos bancos escolares. A universalização da educação elementar, considerada obrigatória para o exercício da cidadania, era uma preocupação, como já dito, dos educadores, do Estado, dos organismos internacionais e, também, uma demanda social que exercia uma forte pressão no intuito de cada vez mais a educação escolar ser procurada em todos os níveis de ensino, do primário ao superior.

O Brasil participou e assumiu muitos compromissos alinhados com as orientações fixadas nessas conferências, mas, como afirma, ainda, a autora referida, havia pontos de discordância em função das divergências entre interesses das elites internacionais e nacionais.

Um aspecto que merece destaque e que atingirá de forma contundente a USP são as orientações de repressão do avanço dos movimentos sociais que estavam em franco processo de mobilização e organização a fim de lutar por mudanças sociais. O discurso do Ministro Paulo de Tarso, proferido na III Conferência Interamericana realizada em Bogotá em 1963, transcrito na tese de Ferreira (1990, p.112) é esclarecedor e dá a justa medida da situação efervescente da sociedade brasileira:

O fato mais marcante do atual momento da vida política brasileira é a ascensão progressiva do povo que caminha, de maneira irreversível, para assumir o papel que lhe cabe de árbitro dos destinos do país. É necessário dizer que essa ascensão não se tem feito sem luta. Contra ela mobilizam-se forças poderosas, empenhadas em conservar as atuais estruturas.

Concentram tais forças todos os seus recursos financeiros no esforço de deter o povo em sua caminhada para o poder.

As lutas travadas na sociedade brasileira e os rumos que pareciam tomar foram descritos, enfaticamente, por Tarso, como se constata das várias citações feitas pela citada autora. O impacto desse discurso nos membros dos organismos sob o comando dos Estados Unidos presentes na Conferência deve ter sido grande visto que apontavam, parece-nos, para possíveis caminhos nos quais as transformações em curso iriam desembocar. A preocupação deve ter sido maior ainda pelo fato de, recentemente, ter ocorrido a Revolução Cubana, em 1959, com a vitória desta e, portanto, a derrota dos Estados Unidos.

Destaca, ainda, o Ministro, que o Brasil optou em, primeiramente, centrar esforços na reforma do ensino superior visto que o processo de desenvolvimento, pautado na industrialização, assim o exigia.

O Conselho Federal de Educação, como órgão técnico-administrativo do Ministério de Educação e Cultura, não está isento do embate ideológico que se vinha travando na sociedade. A composição dos grupos no campo educacional em torno de determinadas concepções se fez fortemente presente já na composição do mesmo.

Na tese de May Guimarães Ferreira, já referida, a composição inicial do CFE é analisada, membro a membro, identificando as origens, formação e histórico de atuação de cada um no campo educacional. Dentre eles, o que interessa para o presente estudo é o Conselheiro Valnir Chagas que permaneceu no CFE por mais de 10 anos e participou, ativamente, de várias reformas instituídas a partir de 1962 e durante todo o Regime Ditatorial, tendo uma forte influência na organização da educação nacional, de modo geral, e da formação de professores, especificamente, sobretudo acerca do curso de Pedagogia.

Raimundo Valnir Chagas, cearense, teve parte significativa da sua história de formação e atuação profissional circunscrita ao Estado do Ceará. Advogado e normalista, realizou vários cursos de especialização em Educação nos Estados Unidos e na Inglaterra, além de um sobre formação de mão de obra. Exerceu vários postos no âmbito da Educação tanto como docente no ensino superior como em funções de administração.

No Conselho Federal de Educação atuou nos assuntos mais expressivos que, no conjunto, reformaram todo o sistema educacional brasileiro: Pareceres 251/62 e 252/69 que

regulamentaram o curso de Pedagogia; foi membro do grupo de trabalho da Reforma Universitária consubstanciada na Lei 5.540/68; foi um dos autores do anteprojeto da Lei 5692/71. Afirma Ferreira (1990, p. 165) que,

As diversas participações de Valnir Chagas nos Grupos de Trabalho das reformas educacionais e em outros setores do MEC, principalmente após 64, evidenciam a sua atuação como um dos articuladores mais bem engajados na tecnoburocracia estatal que elaboraram o projeto político-pedagógico da ditadura militar.

O Parecer n. 251 de 1962 merece, neste momento, nossa atenção por se tratar de uma regulamentação que alterou, em parte, as diretrizes da organização do curso de Pedagogia no Brasil cujo relator foi, justamente, o citado conselheiro. Neste, já figuraram as ideias que se materializariam em 1969, quando da terceira legislação que imprimiria mudanças no referido curso e se estenderia pela década de 1970, provocando um movimento de mobilização e crítica dos educadores às orientações em curso da política educacional do Governo Federal.

Esclarece o relator, Valnir Chagas, no Parecer acima referido, que a existência de um curso específico de Pedagogia é transitória visto que, em outros países, nos quais a formação de professores do ensino primário e médio ocorria no ensino superior na modalidade de graduação, a formação de especialistas de educação já se dava na pós-graduação. A ideia de fundo é de que a organização, ampliação e elevação da educação ocorrem por meio de determinadas etapas tendo como referência os Estados Unidos (Teachers' Colleges). Diante das condições do Brasil, o sistema de formação dos profissionais da educação seria o mais avançado possível: “formação do mestre primário em cursos de grau médio e consequente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”.

Elevando-se os níveis de formação, a tendência seria o curso de Pedagogia ensaiar as primeiras experiências de formação do professor primário. A formação dos professores deste curso e dos especialistas em educação, portanto, alçaria à pós-graduação.

Fundamentando-se nas experiências nacionais e internacionais, como já mencionado, sobretudo nas experiências de formação de educadores levadas a cabo na

França, Inglaterra, EUA, União Soviética, o relator considera que já há um corpo de conhecimentos consolidado que se considera, consensualmente, necessário para a preparação dos profissionais da educação em nível superior compreendendo uma parte comum e outra diversificada. A parte comum, em comparação com currículos estrangeiros, inclui: Psicologia Educacional, Sociologia Geral e Educacional, História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. A estas devem-se acrescentar: Administração Escolar, Didática e outras matérias a serem definidas pelas instituições de acordo com os “tipos” de profissionais que pretendem formar. Destas matérias, considera Valnir Chagas que a de Administração Escolar é a base da formação do técnico em educação e a Didática (com Prática de Ensino) a do licenciado.

Em síntese, o curso passaria a ter, a partir dessa regulamentação, a duração de quatro anos, compreendendo sete matérias obrigatórias que deveriam compor um currículo mínimo: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e mais duas dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional. E, como estabelece o parágrafo único, “para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral”.

Dessa forma, complementando o Parecer n. 251, tem-se, no mesmo ano, o de n.292 tratando, especificamente, das matérias pedagógicas para a licenciatura. Sendo o curso de Pedagogia também considerado uma licenciatura, também a ele dizia respeito. De acordo com esse Parecer, os cursos de licenciatura seriam compostos das matérias do bacharelado acrescidas daquelas que habilitassem o profissional ao exercício do magistério. Segundo esse documento, “todo professor é um educador” entendido como aquele que é capaz de “fazer de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno”. Nesse sentido, deve ser capaz de relacionar dois conjuntos de elementos intrínsecos ao processo educativo:

O primeiro conjunto refere-se à tríade “Aluno-matéria-método” considerando a prevalência, aqui, do aluno sobre a matéria e desta sobre o método. Pois “afinal, o que ensinar preexiste ao como ensinar e de certo modo o condiciona, o que não implica negar a validade à metodologia teórica e prática da Educação”.

Criticando a natureza dos colégios de aplicação nos quais os alunos-mestres vivenciavam situações ideais que, em grande medida, não correspondiam à realidade da educação brasileira servindo, portanto, somente como uma “vitrine pedagógica”, o conselheiro Valnir Chagas defendia a redefinição desses colégios em “centros de experimentação e demonstração” servindo, quando necessário, de espaço de observação dos licenciados.

A partir desses pressupostos, portanto, o licenciando deveria, necessariamente, além de estudar os conteúdos fixados no currículo, “familiarizar-se” com os dois outros elementos do processo educativo: o aluno e o método. O aluno seria compreendido por meio da Psicologia da Adolescência e o método pela Didática – focalizando o ato de ensinar – e a Psicologia da Aprendizagem – centrando-se no ato de aprender. A Prática docente teria como finalidade, pelo presente Parecer, *“trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente”*. Propunha-se, assim, que a prática de ensino fosse feita nas escolas da comunidade por meio de estágio supervisionado como um *“in-service training”*. Entendendo que “só assim poderão os futuros mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação”.

O outro conjunto de elementos dos quais o professor deveria ter conhecimento compreende o aluno, a escola e o meio. Isso porque é necessário, segundo Valnir Chagas, que o aluno-mestre conheça a escola na qual atuará. Isto será garantido por meio da Administração Escolar que deve abordar três elementos: objetivos da escola, estrutura e funcionamento. Essa matéria, também, tem como finalidade estudar a influência do meio sobre a escola, alunos e professores. Evidencia-se, nessa orientação, a intencionalidade de limitar a ação docente à estrutura pedagógico-administrativa definida pelo Estado, diretriz e base da organização escolar e, também, aos contornos da sala de aula.

Quanto à disposição curricular das matérias, Valnir Chagas afirma que a formação profissional propriamente dita não deveria compor um ciclo a parte das matérias de conteúdo, ao contrário, deveria ser feita concomitantemente ao estudo dos conteúdos, observada a sequência lógica dos conhecimentos. Assim, “Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes de Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio-caminho”.

As matérias mínimas para a formação pedagógica dos licenciados, a partir desse momento, seriam: Psicologia da Educação; Adolescência e Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar; Didática; Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado. A formação prática passaria, portanto, por meio da figuração no desenho curricular como estágio supervisionado, a ser regulada e direcionada.

A duração do curso passaria a ser de quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Para esta, acrescentam-se as matérias pedagógicas, observando o mínimo elencado no presente Parecer. Ao bacharelado, cumprindo as matérias mínimas estabelecidas, acrescentam-se outras enfocando o aprofundamento das especialidades de acordo com as opções de formação de cada instituição.

Vejamos como o curso de Pedagogia da USP foi organizado em resposta à LDB de 1961, à nova regulamentação do Conselho Federal de Educação e às demandas sociais por educação, num clima de lutas sociais acaloradas.

De 1963 até o ano de 1970, o curso de Pedagogia da USP era organizado em uma grade curricular que compreendia uma parte comum e outra denominada diferenciada. Esta era subdividida em 4 conjuntos de matérias: A – de Filosofia da Educação, B – de Administração Escolar, C – de Orientação Educacional e D – de Metodologia Geral do Ensino, cujas matérias deveriam ser introduzidas após a conclusão do núcleo comum em quase sua totalidade. As turmas que frequentavam o curso no período diurno deveriam concluí-lo em 4 anos e os do noturno em 5. Eis, de forma esquemática, as disciplinas e sua distribuição pelos diferentes semestres e anos da parte comum a ser cursada por todos os alunos de Pedagogia, já prevendo o espaço, na grade curricular, para a inserção, no momento oportuno, das disciplinas da parte diversificada:

PRIMEIRO ANO	
1º SEMESTRE DIURNO	1º SEMESTRE NOTURNO
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação
Sociologia Geral	Sociologia Geral
Teoria e Prática da Escola Primária	Teoria e Prática da Escola primária
Introdução à Orientação Educacional	Introdução à Orientação Educacional
2º SEMESTRE DIURNO	2º SEMESTRE NOTURNO
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação
Teoria e Prática da Escola Primária	Teoria e Prática da Escola Primária
Introdução à Economia	Introdução à Economia
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
SEGUNDO ANO	
1º SEMESTRE DIURNO	1º SEMESTRE NOTURNO
História da Educação	História da Educação
Sociologia da Educação	Sociologia da Educação
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
2º SEMESTRE DIURNO	2º SEMESTRE NOTURNO
História da Educação	História da Educação
Técnicas audiovisuais de Educação	Técnicas audiovisuais de Educação
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
TERCEIRO ANO	
1º SEMESTRE DIURNO	1º SEMESTRE NOTURNO
Didática: metodologia do Ensino Médio	Didática: metodologia do Ensino Médio
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
2º SEMESTRE DIURNO	2º SEMESTRE NOTURNO
Didática: metodologia do Ensino Médio	Didática: metodologia do Ensino Médio

Psicologia da Educação	Psicologia da Educação
QUARTO ANO	
1º SEMESTRE DIURNO	1º SEMESTRE NOTURNO
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação
Prática de Ensino	
2º SEMESTRE DIURNO	2º SEMESTRE NOTURNO
Prática de Ensino	
QUINTO ANO	
	1º SEMESTRE NOTURNO
	Prática de Ensino
	2º SEMESTRE NOTURNO
	Prática de Ensino

As matérias da parte diferenciada, organizada por área de concentração, pela qual optava cada aluno, deveriam começar a ser inseridas na grade curricular no segundo ano para o diurno e no terceiro ano para o noturno. Seguem, abaixo, as matérias que compunham cada conjunto e sua distribuição ao longo do curso:

A – Conjunto de Filosofia da Educação

➤ Segundo ano diurno e terceiro ano noturno:

Primeiro semestre

História da Educação

História da Filosofia

Segundo semestre

História da Educação

História da Filosofia

➤ Terceiro ano diurno e quarto ano noturno:

Primeiro semestre

História da Educação

História da Filosofia

Educação Comparada

Segundo semestre

História da Educação

História da Filosofia

Educação Comparada

➤ Quarto ano diurno e quinto ano noturno

Primeiro semestre

História da Educação
História da Filosofia
Filosofia da Educação

Segundo semestre

História da Educação
História da Filosofia
Filosofia da Educação

B – Conjunto de Administração Escolar:

➤ Segundo ano diurno e terceiro ano noturno

Primeiro Semestre

Administração Escolar
Estatística

Segundo semestre

Administração Escolar
Estatística

➤ Terceiro ano diurno e quarto ano noturno

Primeiro semestre

Administração Escolar
Economia
Psicotécnica

Segundo semestre

Administração Escolar
Economia
Sociologia do Trabalho

➤ Quarto ano diurno e quinto ano noturno

Primeiro semestre

Administração Escolar
Educação Comparada

Segundo semestre

Administração Escolar
Educação Comparada

C – Conjunto de Orientação Educacional

➤ Segundo ano diurno e terceiro ano noturno

Primeiro semestre

Biologia
Sociologia

Segundo semestre

Biologia
Sociologia

➤ Terceiro ano diurno e quarto ano noturno

Primeiro semestre

Psicologia Social

Segundo semestre

Psicologia Social

Teoria da Orientação Educacional
Estatística Aplicada

Teoria da Orientação Educacional
Estatística Aplicada

➤ Quarto ano diurno e quinto ano noturno

Primeiro semestre

Antropologia

Orientação Educacional de Grupo

Orientação Educacional

Estudos de Oportunidades de ocupação

Segundo semestre

Antropologia

Orientação Educacional de Grupo

Orientação Educacional

Estudos de Oportunidades de ocupação

D – Conjunto de Metodologia Geral do Ensino

➤ Segundo ano diurno e terceiro ano noturno

Primeiro semestre

Fundamentos de Metodologia

História da Filosofia

Segundo semestre

Fundamentos de Metodologia

História da Filosofia

➤ Terceiro ano diurno e quarto ano noturno

Primeiro semestre

Métodos e Téc. de Pesq. Pedagógica

Didática Geral

Educação Comparada

Segundo semestre

Métodos e Téc. de Pesq. Pedagógica

Didática Geral

Educação Comparada

➤ Quarto ano diurno e quinto ano noturno

Primeiro semestre

Planejamento Didático

Currículos e Programas

Estágio Supervisionado

Segundo semestre

Filosofia da Educação

Avaliação do Rendimento Escolar

Téc. Didáticas Especiais

Estágio Supervisionado

Evidencia-se que, tanto na legislação regulamentadora do curso de Pedagogia quanto na organização curricular do curso da USP, já se expressa a tendência de especialização na formação do pedagogo em consonância com as diferentes funções delineadas na estrutura pedagógico-administrativa da educação nacional adequando a formação do pedagogo às necessidades do mercado de trabalho. Essa característica pode ser percebida na parte diferenciada centrada, cada uma delas, em um conjunto de conhecimentos que, em tese, preparariam o pedagogo para o exercício de trabalhos específicos da estrutura pedagógico-administrativa da educação escolar com exceção, talvez, do Conjunto de Filosofia da Educação.

Outra tendência já posta no curso da USP é a de considerar todo pedagogo um professor acrescido de uma especialização o que lhe garantirá, no campo de trabalho, certa flexibilização para mudança de cargos/funções. Essa afirmação é feita com base nas matérias que compõem a parte comum do curso nas quais aparecem as de Didática e Prática de Ensino que conferem ao graduado o título de licenciado. Aliás, essa é uma das reivindicações dos alunos, neste período. E, curiosamente, é uma das bandeiras atuais da ANFOPE. A parte diversificada que corresponde ao Conjunto de Didática Geral de Ensino, além da Prática de Ensino já constante na parte comum, é acrescentada, como disciplina autônoma, o Estágio Supervisionado.

Percebe-se que, assim como ocorria no projeto dos cursos de formação de professores do Instituto de Educação na década de 1930, as disciplinas/matérias nas quais deve-se ocorrer a formação prática do profissional aparece ao final do curso, após as disciplinas de fundamentos da educação. A diferença, aqui, é a mediação da Didática que no projeto dos renovadores não figurava. Mas isso não se caracteriza como novidade, contudo, visto que o trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas de Didática Geral e Especial já apontava para essa tendência, como pode ser percebido nas análises empreendidas no período imediatamente anterior, entre os anos de 1939 e 1961.

Não houve mudança no que tange ao modo de realização das atividades práticas, pelo menos não no interior da FFCL da USP visto que o Colégio de Aplicação continuava a existir, servindo de campo de demonstração e experimentação dos estudantes do curso de Pedagogia bem como das licenciaturas, de modo geral.

A regulamentação 251/62, contudo, buscava dar a direção e o sentido da formação prática com uma diferença que, à primeira vista, pode parecer insignificante, mas que aponta o refluxo nas elaborações teóricas no campo educacional no interior da universidade. A prática de ensino tinha, até então, um duplo aspecto, mais pela ação dos professores que do projeto pedagógico do curso: ao mesmo tempo em que se configurava como um espaço de formação prática dos alunos-mestres também se constituía como um campo de experimentação pedagógica, como um laboratório. É esse o sentido também atribuído ao Colégio anexado, em 1959, à estrutura da FFCL da USP, como já esclarecido. O Parecer de Valnir Chagas restringe essa formação, na forma de estágio supervisionado, ao caráter de formação prática do aluno salientando, inclusive, a necessidade premente de a realização dessas atividades serem o mais realista possível a fim de familiarizar os futuros professores à organização institucional da escola. O segundo significado atribuído a esse espaço, marca distintiva do projeto da Escola Nova, tende a ser suplantado, o que de fato ocorrerá após a Reforma Universitária de 1968 e a nova regulamentação que imprimirá mudanças no curso de Pedagogia, em 1969.

De acordo com Silva (2003), as orientações consideradas por ela como imprecisas sobre o curso de Pedagogia levaram os estudantes da Região de Rio Claro a apresentarem uma proposta de reformulação do curso, em 1967. Essa indefinição pode ser sentida, como já assinalado, no próprio texto da LDBEN de 1961 quando indica que a formação de técnicos em educação poderia ser feita nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação sem ao menos mencionar o papel do curso de Pedagogia para a formação desses profissionais. Na esteira das reivindicações, os estudantes apresentaram, em linhas gerais, as seguintes justificativas que apontavam para a necessidade urgente de se repensar o curso de Pedagogia:

- Falta de capacitação profissional;
- Restrição à formação teórica do professor;
- Currículo enciclopédico;
- Falta de regulamentação da profissão do licenciado em Pedagogia;

- Falta de definição do campo de trabalho do técnico em Educação⁵¹;
- Necessidade de abertura de concursos para os professores contratados;
- Por último, salientavam que era imprescindível resolver tais problemas antes de efetuar modificações estruturais no curso.

Concomitantemente a essa manifestação estudantil na região de Rio Claro, a autora acima referida relata outra que ocorria na região de São Paulo, também promovida pelos estudantes de Pedagogia. Algumas das recomendações desses estudantes eram:

- Que o levantamento dos dados estatísticos da educação fosse efetuado por educadores, sociólogos, economistas e estatísticos e não somente por estes últimos;
- Que os cargos de orientador educacional, diretor de escola média, inspetor de ensino médio e técnico em educação, fossem supridos somente pelos Pedagogos em função da formação dos mesmos ser centrada nas teorias e técnicas educacionais;
- Regulamentação de outros cargos das demais Secretarias, como por exemplo, orientador pedagógico de ensino médio e primário, delegado de ensino elementar, entre outros, para que fossem providos pelos educadores, licenciados em Pedagogia, por exigirem determinados conhecimentos e práticas pedagógicas próprias desses profissionais. A ocupação desses cargos deveria ser feita através de concursos públicos;
- Recomendava-se a criação de funções e cargos, como planejamento educacional, educação de adultos, de excepcionais, administração de pessoal, entre outros, exercidos pelos Pedagogos, por meio dos quais as necessidades reais da educação brasileira poderiam ser supridas;
- Exclusividade das disciplinas curriculares do curso de Formação para Professores Primários, para os Pedagogos;
- Concursos anuais para provimento das cadeiras de Educação;

⁵¹ O campo de trabalho do pedagogo limitava-se a alguns cargos burocráticos e algumas funções de ordem administrativa nas escolas públicas e privadas que poderiam, contudo, serem ocupadas por profissionais de outras áreas não sendo exigido, portanto, para tanto, o curso de Pedagogia.

- Participação do Pedagogo num programa de formação, adaptação e aperfeiçoamento do funcionalismo público, tendo em vista a sua defasagem em relação ao progresso técnico-científico;
- Licenciado em Pedagogia tendo como função a Administração da Educação.

Alguns pontos comuns podem ser identificados dentre os itens elencados e defendidos pelos estudantes em duas regiões diferentes: o embate entre formação teórica e formação prática; disputa por um campo de trabalho; e necessidade de contratação de professores por concurso.

A demanda dos estudantes é a de mais formação prática inserida na grade curricular do curso entendendo-se que esta daria conta de solucionar os problemas enfrentados ao longo do processo de formação profissional do pedagogo e, posteriormente, no processo de trabalho.

O problema da regulamentação do campo de trabalho seria resolvido, pelos itens elencados, estabelecendo-se algumas funções/cargos/trabalhos diretamente relacionados ao diploma de pedagogo o que garantiria um mercado de trabalho que absorvesse a mão-de-obra formada. Parece haver, aqui, em termos econômicos, uma disparidade entre a oferta de mão-de-obra e a demanda para sua absorção.

No período de 1939 a 1961, em 23 anos, portanto, foram criados, no Brasil, 63 cursos de Pedagogia sendo 31 ofertados pela iniciativa privada e 32 pela administração pública. No período entre os anos de 1962 a 1968, a quantidade de cursos aumentou significativamente, tendo sido criados 66 cursos. Vejamos, no quadro⁵² abaixo, a região e esfera administrativa desses cursos:

Período de 1962 a 1968	Privada	Pública	TOTAL
Região Centro-Oeste	03	03	06
Região Nordeste	01	03	04
Região Sudeste	36	07	43
Região Sul	04	09	13
TOTAL	44	22	66

⁵² Quadro elaborado a partir de dados coletados no site do MEC/INEP.

Os dados acima identificados nos dão algumas pistas sobre os rumos que estão sendo impressos na história da formação dos professores no Brasil, especificamente quanto ao curso de Pedagogia. Como as análises desenvolvidas ao longo do texto evidenciam, há uma tendência, principalmente a partir do incentivo à industrialização, de universalização gradual da educação. O curso de Pedagogia, cuja função, desde sua criação, tem sido formar profissionais para atuar tanto como professores dos cursos de formação de professores primários quanto para o exercício de atividades não docentes que aparecem à medida que o sistema educacional é estruturado, teve um crescimento da oferta considerável no período compreendido entre os anos de 1962 e 1968 em relação ao período anterior (1939 a 1961), sobretudo a partir da iniciativa privada. Esse indicativo aponta, a nosso ver, para duas tendências: expansão do sistema de ensino que demandaria, assim, mais profissionais qualificados para atuar na preparação de professores primários, alvo privilegiado da meta da educação nacional cujo objetivo era a universalização e de pessoal com qualificação técnico-administrativa tanto nas funções da estrutura escolar, como diretor, supervisor, quanto nos órgãos de planejamento que demandaria uma formação específica; e uma atuação cada vez maior da iniciativa privada na educação.

Curioso notar que, dentre as reivindicações dos estudantes não figuram as que questionam os problemas de fundo que permeiam tanto a escola quanto os cursos de formação, tais como: as finalidades da educação, as concepções pedagógicas que embasam a organização e funcionamento da educação, a relação entre educação e sociedade. Os temas tratados pelos estudantes de pedagogia apontados por Silva (2003) parecem se restringir aos problemas de caráter corporativista sem, contudo, atentarem-se ao fato de que estes são expressão de questões mais amplas e complexas que envolvem a educação nacional e a sociedade como um todo. Essas reivindicações, entretanto, eram mais amplas como o demonstram estudos que analisam o movimento estudantil⁵³ que, no período histórico considerado, constituiu-se em um grupo crítico e combativo cuja presença e ação marcantes são expressas, claramente, na USP articulado, juntamente com um grupo de professores, a um projeto de reforma universitária, no sentido de sua modernização, para

⁵³ Obra clássica sobre o movimento estudantil é o livro de José Luís Sanfelice intitulado Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964 publicado, pela primeira vez, em 1986 e reeditado pela Editora Alínea em 2008.

que esta viesse a cumprir seu papel social na luta pelas transformações em curso na sociedade brasileira.

A ideia da necessidade de uma reforma universitária já se encontrava em andamento na USP como afirma Fétizon (1986) e, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ganhou forças.

Os objetivos do ensino superior, de acordo com a Lei 4.024/61, artigo 66, são: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”.

As Universidades, de acordo com o artigo 79 da LDB, constituir-se-iam na reunião, sob uma mesma administração, de cinco ou mais estabelecimentos superiores de ensino integrando-se a estes, institutos de pesquisa e de treinamento profissional. O princípio de autonomia deveria reger a organização das universidades como o atesta o seguinte artigo 80 da referida lei: “As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos”.

E, no espírito da necessidade de reforma universitária que pairava sobre a USP, fundamentado na LDB, o novo Estatuto da Universidade de São Paulo é elaborado e decretado em 1962 buscando assentar-se em novos princípios organizativos.

Segundo, ainda, Fétizon (1986), a principal mudança no que concerne à estrutura organizativa da USP foi a inserção do regime de departamentos que, durante alguns anos, conviveu, concomitantemente, com o regime de cátedras. A departamentalização, prevista no Estatuto de 1962, pelo Decreto n. 40.346/62, contudo, não foi por ele criada; sua origem encontra-se na base da organização da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, em 1951/52. A adesão ao regime de departamentos, a partir de 1962, era facultativa e consistia na reunião de cátedras ou disciplinas autônomas cuja proposta deveria partir da Congregação da Faculdade ou Instituto que optasse por implementá-la. Essa nova forma de organização das instituições de ensino superior, inaugurada pela USP, ensejou uma discussão acirrada não só no interior da universidade como também no Conselho Federal de Educação. Diante desse conflito e das muitas resistências, relata a citada autora (idem, p. 483) que o único departamento que logrou êxito, nesse momento, foi o de Educação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, aglutinando-se as cadeiras de História e Filosofia da Educação, Administração Escolar e Educação Comparada e Metodologia Geral de

Ensino (antiga cadeira de Didática Geral e Especial). As decisões das questões didático-administrativas que envolviam essas cadeiras não eram mais tomadas isoladamente, por cada professor, passando a ser pensadas de forma coletiva, no Conselho Departamental. A Seção de Pedagogia, assim, foi transformada em departamento de Educação.

Apesar da polêmica gerada pela introdução na USP, ainda que embrionária, da departamentalização na estrutura das instituições de ensino superior, o tema mais candente referia-se, naquele momento, à defesa da Educação atrelando-a à crítica à ordem social vigente, em consonância com os debates que inflamavam as lutas em âmbito nacional. Essa consonância de temas e ideias não era fortuita, visto que muitos dos que trabalhavam e estudavam na USP faziam-se presentes nos movimentos nacionais.

Esse debate acerca da relação entre educação nacional e organização social levou, no interior da USP, a outro: a necessidade urgente em promover uma reforma da universidade buscando torná-la mais democrática e crítica a fim de cumprir seu papel no direcionamento das mudanças em curso. Professores e estudantes se mobilizaram objetivando deflagrar a tão urgente Reforma Universitária, sobretudo entre os anos de 1960 e 1963, sob a coordenação do então Reitor Ulhoa Cintra em esforços empreendidos coletivamente. Esse processo de discussões e embates resultou num projeto de modernização da USP o qual bem explica, em linhas gerais, seus elementos, Fétizon (ibidem, p. 488):

Foram identificadas como componentes dessa modernização uma estrutura e uma organização tais que permitissem: a integração da Universidade, considerada em seus múltiplos aspectos, setores e funções; a valorização e a implementação da pesquisa básica em todos os campos (que, em certos setores da USP, viera, desde os anos trinta, lentamente cedendo passo à profissionalização); reformular o projeto universitário de formação profissional; repensar a função docente e instituir procedimentos apropriados para o seu desempenho (o que, por via de consequência, incluía questões como a carreira docente, a generalização do tempo integral, o apoio à questão do amparo à pesquisa); a revisão e a reestruturação das relações universidade-sociedade (o que trazia de volta a ênfase do projeto originário da USP em “pensar o Brasil” e seus problemas atuais e futuros e preparar profissionais capazes de trabalhar com eles, propor-lhes soluções – nos diversos níveis, do técnico ao político – e implementá-las).

Vê-se, pela citação acima, a tentativa de alinhar ensino e pesquisa, articulando a Universidade com os problemas de ordem social nacional e a centralidade dada às questões educacionais com a valorização docente. Como bem afirma a autora referida, é uma tentativa de retomar aspectos do projeto original da USP alinhados ao movimento de resgate dos princípios da Escola Nova na Campanha da Escola Pública. O que já aparecia como uma divergência entre, de um lado, as diretrizes da reforma em curso promovido na USP e, de outro, as orientações dadas ao curso de Pedagogia pelo Parecer n. 251/62 de autoria do conselheiro Valnir Chagas buscando centrar a formação do pedagogo na profissionalização desarticulada da pesquisa educacional.

Assim como a Campanha em Defesa pela Escola Pública foi fortemente atacada, aqueles que, no interior da USP, alinhavam-se ao projeto de modernização da universidade, nos moldes propostos, passaram a ser alvo de ataques frequentes sendo acusados de comunistas prontos a deflagrar a Revolução.

Em busca de uma conciliação entre conservadores, de um lado, e progressistas, de outro, com o intuito de criar as condições necessárias para se efetivar a reforma universitária, professores e estudantes apoiaram, conjuntamente, um dos docentes que se aproximavam da visão conservadora. Este, Gama e Silva, comprometeu-se em dar prosseguimento ao processo iniciado pelo Reitor Ulhoa Cintra, implementando o projeto de modernização da USP elaborado coletivamente. Eleito, contudo, foi cooptado pelo Governo, logo após ter sido deflagrado o Golpe Civil-Militar, em 1964, tendo assumido a pasta da Educação e da Justiça no período ditatorial. A Reforma Universitária não deixaria de acontecer “mas mudaria seus rumos e seus procedimentos” (Fétizon, 1986, p. 490).

Duas ordens de fatores podem ser consideradas que desembocaram no Golpe-civil militar de 1964: os interesses em jogo da burguesia nacional e internacional e a luta contra as possibilidades de uma revolução socialista.

Sobre a contradição entre a política econômica de atendimento aos interesses das empresas estrangeiras, promovida no governo de Juscelino, a fim de garantir o capital necessário para o desenvolvimento industrial brasileiro, e a política de disseminação da ideologia nacionalista, esclarece Saviani (2007, p. 349-350):

Ocorre que essa política favorável às empresas estrangeiras era incompatível com o nacionalismo desenvolvimentista. No entanto, Juscelino, ao mesmo tempo em que punha em prática essa política econômica, incentivava também, via Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a elaboração e difusão da ideologia política do nacionalismo, nela embalando o lema “cinquenta anos em cinco”, que alimentava a execução de seu Plano de Metas. (...) Manifestou-se aí a contradição entre o modelo econômico, de caráter desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista, que estaria na base da crise dos anos iniciais da década de 1960, que desembocou no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”.

De acordo com Minto (2011), a questão de fundo do ponto de vista sócioeconômico que desembocou no Golpe civil-militar de 1964 era a própria reprodução do modo de produção capitalista a fim de garantir a continuidade de sua existência como base de organização societária na qual o Brasil se inseria de forma particular, porque dependente. Assim, para além das diferenças de interesses entre a burguesia nacional e internacional importava o ponto em comum em torno do qual se articulavam: a manutenção do modo de produção capitalista já que era este que lhes proporcionava a acumulação de capital. Para tanto, o papel do Estado na manutenção da ordem estabelecida se fez necessário para permitir, ao mesmo tempo, o avanço do capitalismo e a contenção das manifestações sociais que pudessem, de alguma forma, ameaçar o modo de produção capitalista. Eis o papel desempenhado pela Escola Superior de Guerra (ESG) na elaboração da doutrina da Segurança Nacional que orientaria as ações estratégicas dos militares no combate ao comunismo e na manutenção da ordem vigente.

A ESG foi criada, no Brasil, em 1949, como elucida Saviani (idem, p. 350-359), nos moldes de instituição correlata dos Estados Unidos, o National War College tendo contado com apoio técnico de uma missão norte-americana. A figura de destaque na elaboração da doutrina de Segurança Nacional ou da interdependência, no Brasil, foi o general Golbery do Couto e Silva, cujos principais textos foram reunidos no livro publicado em 1966, intitulado *Geopolítica do Brasil* e reeditado, em 1981, sob um novo título, “*Conjuntura política nacional, o poder executivo & geopolítica do Brasil*”.

Entendendo que a estratégia de segurança nacional deveria, diante das condições da Guerra Fria, ser pautada na possibilidade premente de uma Guerra total, exigindo uma

estratégia também totalizante “envolvendo a economia, as finanças, a política, a psicologia e a ciência” (ibidem, p. 354), a doutrina deve-se pautar nos seguintes pressupostos:

1. O mundo está em guerra (guerra fria, mas com probabilidade de se transformar em quente a qualquer momento).
2. Essa guerra trava-se entre dois blocos: o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental, comunista e ateu.
3. O líder do bloco ocidental são os Estados Unidos. O líder do bloco oriental é a União Soviética.
4. Como se trata de uma geopolítica, os países situados na área ocidental integram o bloco liderado pelos Estados Unidos; aqueles situados no bloco oriental situam-se sob a liderança da União Soviética.
5. Um corolário dessas premissas é que não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado, ou de outro. Com efeito, se um país que se situa numa das duas áreas geográficas assume posição de neutralidade, ele estará enfraquecendo o seu bloco e, consequentemente, fortalecendo o bloco antagonista.
6. Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo (ibidem, p. 357).

Sob a justificativa de uma provável Guerra entre o bloco ocidental e o oriental, o confronto se dava entre duas possibilidades reais, naquele momento, de organização da sociedade: o capitalismo e o socialismo. Como o Brasil, numa visão geopolítica, encontra-se localizado, geograficamente, no hemisfério no qual imperava a soberania do bloco ocidental, logo, do capitalismo, este deveria ser defendido e qualquer manifestação que indicasse a adesão ao bloco oriental, ou seja, ao socialismo, deveria ser forte e sistematicamente combatido.

As contradições apontadas se intensificaram com o esgotamento do modelo econômico de substituição de importações ao qual correspondia a ideologia política do populismo. Manifestação da contradição entre modelo econômico e regime político evidencia-se na posse do governo por João Goulart (Jango), partidário da ideologia nacionalista, após a renúncia de Jânio Quadros.

O novo presidente, membro das classes dominantes cuja ascensão, porém, se devia aos compromissos com as massas operárias e com a ideologia nacionalista, convertera-se na

própria personificação da contradição que agitava o país. Suas hesitações entre a pressão dos grupos econômicos dominantes e a fidelidade aos compromissos decorrentes de sua carreira política permitiram-lhe equilibrar-se no poder durante algum tempo, ao mesmo tempo em que preparavam sua queda. Quando, em março de 1964, por insistência de seus conselheiros imediatos, ele dava mostras de que havia superado as hesitações, apelando diretamente às massas, seu destino já estava traçado (Saviani, 2007, p. 361-362)

O golpe militar, com apoio significativo de membros da sociedade civil, foi deflagrado em 31 de março de 1964 e consumado em 1º de abril do mesmo ano ajustando, desse modo, a ideologia política à doutrina da interdependência. Eis porque Saviani, citado anteriormente, afirma que não houve ruptura do ponto de vista socioeconômico nem educacional não tendo sido necessário, desse modo, alterar os dispositivos da LDB de 1961 que apresentava orientações gerais cabendo ao Conselho Federal de Educação o papel de árbitro das questões pertinentes à educação nacional.

O regime militar recém instituído impactou de forma contundente o processo de reforma universitária da USP. Várias sanções buscando conter o movimento universitário se fizeram presentes tais como: demissões, acusações e punições; inquéritos policiais; prisões; instituição de uma comissão interna secreta cuja função era apontar os “subversivos”. Estas, no governo de Castelo Branco, ainda se pautavam “dentro dos parâmetros da legalidade” (Fétizon, 1986, p. 496). Em resposta às atitudes repressivas e autoritárias, os atos governamentais começaram a ser publicizados nos jornais da época. Além disso, a ADUSP (Associação dos Docentes da USP) criou uma comissão especial com o intuito de exigir a reintegração dos docentes e pesquisadores afastados de suas funções pelos atos do governo federal cuja relatora foi a Profa. Eunice Durham.

Em 1966, após várias demissões e processos militares, com a absolvição dos docentes implicados nesses processos, retoma-se a questão da reforma universitária, sob a coordenação do Reitor reconduzido ao cargo, Gama e Silva. Este edita duas portarias, a GR-278 e a GR-282 em outubro do mesmo ano a fim de criar e estabelecer as competências da Comissão Especial incumbida da reestruturação da USP. Segundo Fétizon (idem, p.544) foram nomeados para a comissão os seguintes professores:

(...) Tharcisio Damy de Souza Santos, Luiz de Freitas Bueno, Carlos da Silva Lacaz, Eurípedes Malavolta, Erasmo Garcia Mendes, Roque Spencer Maciel de Barros, Guilherme Oswaldo Arbens e Paulo de Carvalho Ferreira, sob a presidência do professor Mário Guimarães Ferri, participando ainda da Comissão o Diretor do Fundo para a Construção da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, ou um seu representante.

No mesmo ano de 1966, pelo Decreto-Lei 53/66, o governo federal dá início a reestruturação das universidades federais, estabelecendo os princípios orientadores da mesma o que afetará, sobretudo, a Universidade de Brasília.

O final de 1966 e o ano de 1967 foram palco de um acirramento dos enfrentamentos entre estudantes/professores e governo federal. A autora, acima referida, caracteriza esse período como de profunda crise da e na USP marcada pela radicalização do movimento dos estudantes, sobretudo contra os Acordos MEC/USAID⁵⁴. Agravando ainda mais o quadro institucional e social, há um considerável aumento da demanda por ensino superior e, em contrapartida, a posição do governo de contenção dos investimentos no ensino superior público. Diante dessa conjuntura, o Governo federal se viu obrigado a dar uma resposta. A resposta foi a culpabilização da própria instituição:

Agora, a crítica portava sobre a ineficiência do ensino superior para assegurar, ao investimento que nela se fazia (e que não se pretendia aumentar), um retorno compatível com as metas desenvolvimentistas; e sobre sua ineficácia para atender à demanda crescente das classes médias, frustradas em suas expectativas de êxito (...). O empenho federal far-se-ia, então, no sentido de dotar a Universidade de eficiência e eficácia que lhe permitisse atender à demanda social, à pressão das classes médias em busca de ascensão social, e às necessidades tecnoburocráticas de desenvolvimento econômico (Fétizon, 1986, p. 547).

O CFE contando com o apoio técnico da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), resultante do acordo MEC/USAID para o estudo e reestruturação do ensino superior no país, toma o controle do processo, não sem enfrentar uma forte resistência organizada de docentes e estudantes da USP, adentrando o ano de

⁵⁴ Consiste em um conjunto de acordos de cooperação técnica e financeira para a educação brasileira firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) no período da Ditadura Militar.

1968. O confronto cada vez mais acirrado, contudo, não impediu o avanço das reformas educacionais em curso.

Em 2 de julho de 1968, o Governo Federal criou, pelo Decreto 62.937, o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária, incumbindo-o (art. 1º) de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (idem, p. 570).

Em novembro deste mesmo ano é baixado, pelo Estado, a Lei 5.540/68 que “Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média e dá outras providências”. Concomitantemente a ela, é instituído o AI-5 objetivando atribuir àqueles que se opusessem às medidas governamentais ou que, de alguma forma, representassem ameaça ao regime, punição sumária, ou seja, sem necessidade de indiciamento e julgamento. Em dezembro, o Campus da USP foi invadido por um contingente militar suficiente para garantir a consolidação da Reforma.

A Lei 5.540/68 reproduz vários dos artigos constantes da Lei 4.024/61 principalmente ao que se refere às finalidades e princípios do Ensino Superior e das Universidades. As diferenças podem ser sentidas já no Artigo 11 que trata das características da organização das universidades:

- a) Unidade de patrimônio e administração;
- b) Estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) Unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) Racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) Universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) Flexibilidade de métodos e critérios com vistas às diferenças individuais dos alunos, as peculiaridades regionais e as possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisas.

Os departamentos constituir-se-ão na menor unidade didático-administrativa e se organizarão em torno de disciplinas afins. A orientação didática dos cursos merece atenção especial no Artigo 13 no parágrafo 2º determinando que “A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino”.

As universidades poderão oferecer cursos de graduação, pós-graduação, de especialização e de extensão, observados os critérios, estabelecidos por lei, de ingresso em cada um.

O Artigo 23 aborda, especificamente, a necessidade de adequação da oferta e organização de cursos de acordo com a demanda do mercado de trabalho que será regulado pelo Conselho Federal de Educação, o qual fixará o mínimo de conteúdo e duração de cada curso.

Em 11 de fevereiro de 1969, o Decreto-Lei 464, complementando a Lei 5.540/68, reforça o princípio de adequação dos cursos às exigências postas pelo mercado de trabalho de forma incontestável como pode ser inferido do artigo segundo:

Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados, a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

No bojo das orientações em curso e como parte da indução de uma política educacional fundamentada numa concepção pedagógica tecnicista com forte ênfase no papel do Planejamento, dois aspectos devem, ainda, ser ressaltados, que possibilitarão entender o período seguinte em relação ao curso de Pedagogia: o Acordo MEC/USAID específico sobre a questão de formação docente e a Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal Docente, datados, ambos, de 1966, o primeiro de 24 de junho e o segundo de 05 de outubro.

O convênio de cooperação técnica e financeira para estudar e orientar a formação do professor do ensino médio foi firmado entre o MEC, o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) e a USAID, cujo trabalho específico recaía sobre a Faculdade de Filosofia destacando, como diagnóstico da situação, naquele momento, a

defasagem entre a quantidade de professores formados por esta instituição de ensino superior e a demanda do mercado de trabalho - a educação escolar de nível médio. Este se constituía em um problema, também, pois causava outro: a formação do professor primário estava sendo prejudicada visto que este era formado no ensino secundário, nos cursos normais. A defasagem era em torno de 3.100 professores por ano e a finalidade do convênio era aumentar em 20% a quantidade de professores formados para o ensino secundário no prazo de dois anos. Vê-se que essa meta coincide com o aumento da oferta de cursos de Pedagogia no Brasil no período em questão, conforme demonstrado no quadro inserido na página 174.

A Recomendação da OIT/UNESCO relativa à Situação do Pessoal Docente é fruto de um programa de cooperação desenvolvido sob a coordenação do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Portugal. Após redigido o documento final, em reunião intergovernamental realizada pela UNESCO em parceria com a OIT, em Paris, em 05 de outubro de 1966, a Recomendação foi adotada como referência internacional de diretrizes que estabelecem “os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação contínua, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem” (1966, p. 05). Como o próprio documento afirma, não tem estatuto legal mas, completa:

Contudo, todos os estados membros da OIT e UNESCO, quer tenham ou não votado ou aprovado uma Recomendação, são obrigados a estar familiarizados com as suas orientações e foram convidados pela OIT e UNESCO a aplicá-las nos seus respectivos países. Tem, portanto, um efeito persuasivo muito forte. (idem, p. 16)

No momento histórico considerado, o Brasil mantém uma relação de interdependência sócio-política-econômica com os Estados Unidos, logo, com as agências que os representam. Assim, é possível afirmar que houve, por parte da nação brasileira, uma adesão às Recomendações da UNESCO/OIT.

Esclarece o documento em referência que se compreende que cada país possui suas especificidades, mas, todavia, todos compartilham de problemas comuns sendo, portanto, essas recomendações, válidas mundialmente visto que se debruçam sobre o

equacionamento desses pontos comuns. Das 144 recomendações, destacamos as seguintes (1966, p. 30):

19. O objetivo da formação de professores deveria ser o desenvolvimento do seu nível geral de conhecimentos e cultura pessoal; da sua aptidão para ensinar e educar; da sua capacidade de compreensão dos princípios fundamentais que orientam o estabelecimento de boas relações humanas no interior do país e além-fronteira; da consciência do seu dever de contribuir, pelo ensino e pelo exemplo, para o progresso social, cultural e econômico;
20. Todo programa de formação de professores deveria incluir fundamentalmente:
 - a) Estudos gerais;
 - b) Estudos dos elementos fundamentais de filosofia, de psicologia e de sociologia aplicadas à educação; teoria e história da educação; educação comparada; pedagogia experimental; administração escolar; métodos de ensino das diferentes disciplinas;
 - c) Estudos relativos ao domínio no qual o futuro professor tem intenção de exercer o ensino;
 - d) *Prática de ensino* e das atividades extracurriculares, sob a direção de professores qualificados (grifos meus).

Recomenda-se, ainda, que a formação de professores – geral, especializada e pedagógica – deveria ocorrer em universidades ou em instituições correlatas ou, ainda, em instituições específicas para esse fim. Ademais, considera-se que a formação de professores pode variar levando em consideração os cargos específicos para os quais estejam sendo preparados.

Esclarece, ainda, o documento, que a educação se constitui num direito de todos sendo, portanto, de livre iniciativa. Cabe ao Estado, contudo, o papel de planejamento, elaborando uma política educacional nacional a qual estaria atrelada uma política de formação de pessoal docente. Isso porque, afirma o documento, “a educação (é) um serviço de fundamental importância para o interesse do público em geral” (idem, p. 27). E vai além, ao definir o papel social da educação:

3. A educação, desde os primeiros anos de escolarização da criança, deveria visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o progresso espiritual, moral, social, cultural e

econômico da comunidade, e inculcar um profundo respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ibidem, p. 26).

Percebe-se, claramente, na recomendação acima transcrita, que o desenvolvimento humano deve ter como referência o progresso da comunidade, subordinando, portanto, aquele a este, por meio da inculcação de princípios orientadores das ações dos indivíduos, adaptando-os à estrutura societária vigente. Essa afirmação fundamenta-se mais ainda ao ler a seguinte recomendação: “10. d) Como a educação é um fator essencial para o progresso econômico, a planificação da educação deveria fazer parte integrante da planificação econômica e social adotada para melhorar as condições de vida (ibidem, p. 27).

Pelas análises empreendidas até aqui acerca do período de 1961 a 1968 evidencia-se, claramente, a articulação explícita por parte do Estado entre educação e economia que passará a orientar a política educacional nacional e, também, de formação de professores, no período subsequente, tendo como fundamento a teoria do capital humano. Esta se apoia no pressuposto de que o ser humano, devidamente qualificado, é um fator de suma importância para o progresso econômico. Emerge, assim, o papel fundamental, nessa teoria, da educação na qualificação do componente “humano” do processo produtivo, a qual deveria, para cumprir seu papel, subordinar-se às necessidades produtivas. A transposição dos princípios da teoria do capital humano para a educação configurou-se na pedagogia tecnicista que será sentida, de forma contundente, no período subsequente.

3. De 1969 a 1980: a prática como campo de demonstração da teoria

Tendo em vista o contexto sócio-político-econômico pós-golpe militar de 1964, em que tanto a administração pública quanto a privada, nos seus diferentes setores, trabalhavam em prol do projeto de desenvolvimento econômico e de segurança nacional, sendo a educação compreendida como um dos fatores para o progresso, a formação profissional de modo geral, e do educador, especificamente, deveria ter uma relação diretamente ligada às necessidades do mercado de trabalho.

No auge das lutas sociais que assolaram o país na década de 1960, o Governo Militar aprova a Lei da Reforma Universitária sob o nº 5.540 em 28 de novembro de 1968,

cujos princípios, como se evidenciou na análise do período anterior, eram: racionalidade, eficiência e produtividade do ensino superior.

A partir daí a subordinação da organização pedagógico-administrativa dos cursos superiores às profissões tais como se estruturavam no campo de trabalho se acentua, tendo em vista as necessidades do processo produtivo. Para garantir a eficiência do ensino superior no cumprimento da tarefa de qualificação de mão-de-obra adequada, partiu-se da Reforma Universitária que centrou forças nas questões administrativas sendo sucedida por várias outras, incluindo a do curso de Pedagogia, a qual particularmente nos interessa nesse estudo.

Dessa forma, as discussões acerca não só das disciplinas curriculares, mas, também, da própria estrutura do currículo do curso de Pedagogia, tomavam forma e direção que já se evidenciavam nas regulamentações até então seguidas. Veiculava-se a ideia de um currículo mínimo comum até um determinado momento do curso, a partir do qual os alunos escolhiam a grade curricular em função das tarefas específicas que estariam circunscritas ao trabalho do pedagogo.

No ano seguinte à Reforma Universitária, o curso de Pedagogia, por meio do Parecer CFE 252/69, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, é alvo de nova regulamentação, sendo fixados o currículo mínimo e o tempo de duração do curso para a formação de professores para o ensino normal e para os especialistas em educação (orientação, administração, supervisão e inspeção escolar).

Caracterizavam-se, a partir daí, as especializações dos pedagogos, que não foram contestadas nem pelos estudantes nem pelos educadores, mesmo sendo estes contrários às ações políticas do Governo Militar. Pelas reivindicações apresentadas pelos estudantes, apresentadas no período anterior, percebe-se uma similaridade entre ideias no que concerne à necessidade de adequar o processo formativo às exigências profissionais do campo de trabalho que, presume-se, pelos pontos apresentados pelos estudantes, se daria pela inserção, no processo de formação para o trabalho, de uma carga maior de atividades práticas correspondentes às tarefas desenvolvidas no campo profissional. Está subentendido, nessas proposições tanto dos estudantes quanto da legislação que passa a regular o curso de Pedagogia, que a formação é essencialmente teórica e o trabalho é a prática de uma profissão cuja supremacia é deste último.

Segundo o Parecer 252 de 1969, a justificativa para a revisão do currículo mínimo e duração dos cursos de formação de especialistas da educação e de professores dos cursos de formação de professores primários é a de que não teria sido dada, até o momento, a devida atenção à questão da formação pedagógica nas áreas específicas de atuação. Outra justificativa era que a formação de especialistas em educação não teria sido, até aquele momento, uma demanda efetiva da educação brasileira. Eis porque, “em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir (Parecer 252/69).

Continuando nessa linha de pensamento, ressalta-se que, já no período de aprovação da LDB em 1961 e nas regulamentações posteriores, vislumbrava-se a necessidade de formar os especialistas/técnicos em educação tendo em vista as mudanças em curso na sociedade na medida em que já se previa uma organização tal do mercado de trabalho educativo que viesse a exigir modificações no processo de formação dos profissionais da educação. Isto se verifica ao se estabelecerem matérias obrigatórias para o curso de Pedagogia, por exemplo, acrescidas de duas de uma lista que apontava, já, as funções que se delineavam na organização escolar. A expectativa era de que, com as mudanças em curso na sociedade e na educação, e, conseqüentemente, maior clareza quanto às funções não-docentes que a estrutura educacional exigia, as instituições fossem, gradativamente, adequando seus currículos para as especialidades que emergiam da própria estrutura pedagógico-administrativa da escola. Isso, contudo, não aconteceu como o previsto, já que a regulamentação não era clara, segundo o conselheiro Valnir Chagas.

Com a Lei 5.540/68, busca-se dar maior flexibilidade a algumas áreas e maior organicidade a outras a fim de que atendessem a demanda do mercado de trabalho. O artigo 23 da referida lei diz o seguinte: “Serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”. Relativo, especificamente, à formação de profissionais da educação, diz a Lei 5.540/68:

Art.30 – A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Entendendo que o setor da educação é um só exigindo diferentes modalidades de formação de acordo com as diferentes funções exercidas pelos profissionais que nela atuam, considera o Conselho Federal de Educação, na figura de Valnir Chagas, que sobre uma base comum deve se organizar uma parte diversificada. Explicita-se, no Parecer, que, sendo o pedagogo professor dos professores primários, podem, também, exercer o magistério primário. O curso de Pedagogia tem como função, assim:

Art. 1º. – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Art. 2º. Parágrafo 2º. – A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

Art. 3º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1º grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1º grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1º grau;
- k) Estatística aplicada à Educação;

- l) Legislação do Ensino;
- m) Orientação Vocacional;
- n) Medidas Educacionais;
- o) Currículos e Programas;
- p) Metodologia do Ensino de 1º grau;
- q) Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio).

As habilitações previstas eram: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Administração Escolar nas escolas de 1º grau, Supervisão Escolar na escola de 1º grau e Inspeção Escolar na escola de 1º grau.

Para cada uma das habilitações são fixadas as disciplinas curriculares mínimas necessárias para a formação do Pedagogo “especialista”, nas diferentes tarefas, elencadas abaixo:

- 1) Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio);
- 2) Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais;
- 3) Administração Escolar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação;
- 4) Supervisão Escolar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas;
- 5) Inspeção Escolar: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação de Ensino.

A matéria/atividade prática de ensino é prevista, apenas, para a habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais” limitando-se, portanto, à formação docente. Aliás, característica que marca toda a história do curso de Pedagogia.

No entanto, o artigo 6º trata, especificamente, da obrigatoriedade da formação prática nas diversas habilitações, afirmando que “será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso”.

A duração do curso seria determinada em função das habilitações: é considerado o cumprimento de 2.200 horas de atividades divididas entre 3 a 7 anos de estudos para as Habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais. Para as demais Habilitações – Administração Escolar na escola de 1º grau, Supervisão Escolar na escola de 1º grau e Inspeção Escolar na escola de 1º grau – deverá ser cumprido um mínimo de 1100 horas de atividades distribuídas entre 1,5 a 4 anos. Além do estágio, exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar. Esta questão, sobretudo, gerou posicionamento contrário por parte dos docentes da USP pois, segundo eles, o CFE estava indo além de suas atribuições. A exigência de magistério poderia ser feita para o exercício dessas funções e não como pré-requisito para o ingresso em um curso de formação. Além disso, feria a autonomia universitária no que se refere às questões pedagógicas, garantida pela LDB de 1961 e, também, pela Lei 5.540/68. Eis o argumento da FEUSP em resposta à Consultoria Jurídica da USP que analisou a proposta de estrutura curricular em atendimento a nova regulamentação:

De fato, a Resolução n. 2 do CFE (...) estabelece a exigência de experiência de magistério para as mencionadas habilitações (...). Não nos parece, entretanto, que tal exigência possa ser feita ao aluno que deseja cursar tais habilitações, estruturadas ao nível de graduação. Para seguir cursos de graduação, as únicas exigências legais cabíveis são a conclusão do curso de 2º grau e a aprovação em concurso vestibular. A exigência poderia ser feita, sim, para a capacitação profissional, isto é, para o exercício da habilitação, nunca para o curso propriamente dito. Admitir o contrário seria, ao mesmo tempo, admitir que a Universidade,

autônoma, não teria autonomia para estruturar seus currículos plenos, desde que obedecidos os mínimos que, estes sim, são da competência do CFE.⁵⁵

Desse embate resultou o recuo do CFE no tocante à exigência de experiência de magistério para o ingresso no curso de Pedagogia, nas Habilitações referidas, mantendo-a, tão somente, para o exercício das funções de que trata.

Há, no referido Parecer, um parágrafo único no qual são regulamentadas as atividades profissionais que o pedagogo pode exercer: atividades não-docentes correspondentes a cada habilitação, magistério do ensino normal, magistério do ensino primário. No caso do magistério, observado o estudo das respectivas metodologias e práticas de ensino. Aos Pedagogos fica destinada a tarefa, em princípio, de professores do ensino normal, menos para aqueles que fazem o curso de curta duração. No entanto, em função da polêmica quanto ao direito do Pedagogo lecionar no magistério primário, ficou instituído que a aquisição desse direito dar-se-ia por intermédio de algumas disciplinas, que são: Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau. Ao licenciado que cursasse as habilitações que já constavam de seus currículos essas duas matérias, ficaria garantido o direito ao exercício do magistério primário e, nas habilitações nas quais essas disciplinas não fazem parte, basta que os interessados as cursem posteriormente, inclusive aqueles dos cursos de duração curta.

No mesmo ano, por meio do Parecer n. 672, regulamentou-se a formação pedagógica dos cursos de licenciatura. Pouca alteração teve em relação ao Parecer de 1962, de número 292. A orientação ainda é de que os currículos comportem disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas que habilitem ao exercício do magistério das disciplinas de conteúdo. As matérias de conteúdo são específicas em função de cada área do conhecimento. Diz o Parecer:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);

⁵⁵Grifos do original.

- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.

A matéria “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau” substitui a de Administração Escolar à qual cabia o conteúdo que abrangia os objetivos, a estrutura e o funcionamento da escola sendo reduzido, assim, à estrutura e funcionamento da escola, e mais, ao nível de ensino para o qual o profissional está sendo preparado.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

O referido Parecer anunciou a intenção de permanecer regulando o curso de Pedagogia por muito tempo e isso realmente ocorreu, não por falta de tentativas de reformulação, mas, acima de tudo, porque a sociedade brasileira vivia o período do regime civil-militar que se estenderia até meados da década de 1980.

Os Pareceres supra citados e analisados não provocaram, de forma imediata, mudanças na estrutura curricular e no trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido na Faculdade de Educação da USP (antiga Seção de Pedagogia da FFCL) recém criada, visto que contemplavam as orientações mínimas indicadas nas regulamentações e as ultrapassavam, em muito. Além disso, a prioridade, num primeiro momento, era de elaborar os novos Estatuto e Regimento da USP regulando, assim, de acordo com as normas vigentes, a estrutura e funcionamento da universidade e suas unidades de ensino, pesquisa e extensão. Somente após essa etapa é que as mudanças começaram a se fazer sentir na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico no curso de Pedagogia e, presume-se, nas demais unidades da instituição em referência.

A tendência em organizar a universidade em unidades, que já se fazia presente nas discussões sobre a reforma universitária no interior da USP antes mesmo da aprovação da Lei 5.540/68, é por esta legislação instituída. Desse modo, a partir do desmembramento das

instituições que já compunham a USP, foram (re)criados 23 institutos, escolas e faculdades, dentre elas a Faculdade de Educação, a partir do desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Pautando-se no princípio da racionalidade da estrutura pedagógico-administrativa, a administração universitária estendeu-se às questões pedagógicas com a criação, como um dos órgãos centrais, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE) subdividido, por sua vez, em quatro Câmaras, a saber: de Graduação, de Pós-graduação, de Pesquisa e de Extensão de Serviços à Comunidade. As atribuições do CEPE eram amplas, abarcando desde a criação ou extinção de algum curso, passando pela estrutura curricular dos cursos até a organização didática das diferentes disciplinas que compunham os currículos das diversas unidades de ensino e pesquisa.

O Regimento, aprovado pelo Decreto n. 52.906 de 27 de março de 1972, traz um detalhamento ainda maior dos processos pedagógico-administrativos a serem seguidos por cada unidade da universidade, servindo de base para as ações dos diferentes órgãos da administração universitária. Merece destaque, aqui, as disposições concernentes à função da graduação e a organização das disciplinas.

Os cursos de graduação, segundo o Regimento de 1972, teriam as seguintes finalidades, de acordo com o Artigo 101: “Os cursos de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso médio e obtido classificação em concurso vestibular, visam à formação universitária, a habilitação para o exercício profissional e a obtenção de títulos acadêmicos”.

Com essas finalidades, destacando-se a que se refere à formação profissional, como já identificado no próprio texto da Lei 5.540/68, pela exigência à adequação ao mercado de trabalho, criar-se-ão os cursos, cujos conteúdos necessários a essa formação serão organizados em forma de disciplinas ordenadas, semestralmente, por determinada quantidade de anos que variam de acordo com as exigências mínimas estabelecidas pelo CFE. O Regimento vai mais longe ao definir o conceito de disciplina e determinar a forma de organização de seus programas ou planos de cursos, em um artigo específico.

Art. 93 – A unidade de ensino é a disciplina.

§ 1º - Por disciplina entende-se um conjunto de conhecimentos afins, delimitados, definidos em um programa ou plano de ensino, ministrado em um período letivo.

§ 2º - Na organização do programa ou plano de ensino referido neste artigo deverão ser obedecidas as seguintes normas:

I – formulação clara e precisa dos objetivos;

II – conteúdo;

III – métodos utilizados;

IV – atividades discentes;

V – carga horária (número de horas de aulas teóricas e práticas, exercícios, seminários, etc);

VI – número de créditos;

VII – número máximo de alunos por turma;

VIII – critério de avaliação;

IX – bibliografia básica.

A cada disciplina será atribuído um número de créditos, subdividido da seguinte forma: crédito-aula que corresponde às atividades desenvolvidas pelos alunos como aulas teóricas, seminários ou equivalente e aulas práticas ou equivalente; crédito-trabalho correspondendo às atividades de planejamento, execução e avaliação de pesquisa, trabalho de campo (atividades de internato, estágios supervisionados ou equivalentes), leituras programadas, trabalhos escritos, gráficos ou execução de peças e, por fim, excursões programadas pelo departamento. A avaliação do rendimento do aluno também é objeto de regulamentação orientando para que ocorra por meio da quantificação, atribuindo-se notas de 0 a 10, indicando o grau de aproveitamento dos alunos em provas, seminários, trabalhos de campo (estágio), entrevistas, trabalhos escritos e outros instrumentos que o professor considere necessários.

A inserção, na USP, das mudanças impostas pela Lei da Reforma Universitária não foi direta. Contou, antes, como se evidencia, com a mediação do Estatuto e do Regimento da instituição em referência, que regulamentou a estrutura e o funcionamento de toda a universidade. A fim de operacionalizar as medidas a serem implantadas, foram criados e/ou refuncionalizados órgãos consultivos, deliberativos e supervisores. Do ponto de vista

didático-pedagógico, pelo que foi possível perceber da análise de todos os processos⁵⁶ de estruturação curricular, anualmente elaborada pela FEUSP, desde o ano de 1970 o papel da Câmara de Graduação da CEPE foi decisivo. A orientação, após os primeiros anos, era de que somente as mudanças fossem informadas com a devida identificação da página do processo que deveria ser modificado.

O CEPE, por meio da Câmara de Graduação, buscava operacionalizar os objetivos educacionais definidos pelas regulamentações expedidas pelo CFE agindo, principalmente, sobre o direcionamento e controle dos processos educativos bem a termo da pedagogia tecnicista, como fica evidente no Regimento. Segundo Saviani (2007, p. 377-378):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

(...) a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

As diretrizes da Lei n. 5.540/68 adentraram a organização do curso de Pedagogia da USP após a aprovação do Regimento, portanto, a partir de 1972. Essa inserção, contudo, não foi imediata, ao contrário, foi um processo de ajustamento e, de certa forma, de resistência. Os docentes da Faculdade de Educação eram impelidos a estruturar e submeter os currículos e planos de curso das licenciaturas, incluindo a do curso de Pedagogia, nos

⁵⁶ Em consonância com a lógica de padronização e controle dos processos educativos, a cada ano, cada unidade deveria submeter à análise e aprovação do CEPE, as estruturas curriculares, bem como os programas/planos de todas as disciplinas a serem oferecidas. Toda a documentação (currículo, planos de curso, ofícios, pareceres) referente a esses processos são, desde 1970, arquivados no Setor de Protocolos da FEUSP sob um número que o identifica. Essa prática ainda persiste na USP.

moldes definidos pelo Regimento cujo cumprimento era fiscalizado pelo CEPE. No entanto, é visível, pela análise dos programas das disciplinas⁵⁷ do curso de Pedagogia, sobretudo quando nos detemos na bibliografia básica utilizada, que o embate de concepções pedagógicas (tecnicismo x escolanovismo/construtivismo) se faz presente. Assim, ao mesmo tempo que a pedagogia tecnicista se inseria na prática pedagógica dos professores da FE/USP por meio das exigências impostas pelos órgãos criados para implementar e supervisionar o trabalho pedagógico, o conteúdo, objeto de ensino das diferentes disciplinas que compunham a grade curricular do cursos, aproximava-se, em muito, na pedagogia escolanovista.

Todos os programas das disciplinas, a partir de 1972, seguiam um padrão estrutural, a saber: Objetivos, Conteúdos, Métodos utilizados, Atividades Discentes, Critério de Avaliação e Bibliografia. Nesse momento, ainda, não é possível identificar, na estrutura curricular, uma separação rígida entre disciplinas teóricas e práticas. A orientação, comum a todas elas, era de que cada disciplina distribuisse o total de 4 créditos em uma parte teórica e outra prática. As aulas teóricas, pelo que foi possível apreender dos planos de curso, diziam respeito às aulas expositivas, realizadas pelo professor e a parte prática se referia às atividades desenvolvidas pelos alunos, tais como seminários, leitura, fichamento de textos, relatórios, visitas, coleta de dados, aulas de demonstração, estágio, etc.

Até 1972, a escolha das habilitações a serem cursadas e, portanto, o início da frequência nas disciplinas correspondentes, poderia ser feito a partir do segundo ano do curso. A partir de 1973, somente após o término do quarto semestre, ou seja, no terceiro ano, as habilitações seriam cursadas pelos licenciandos. A habilitação em Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais deveria ser combinada com Orientação Educacional ou Supervisão Escolar. A duração mínima do curso seria de 2200 horas convertidas em créditos. Destas, deveria ser garantido, no programa das disciplinas, 10% destinado à atividade de estágio supervisionado (110 horas) para cada habilitação, considerada uma dentre outras atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes. A atividade prática assim o é na medida em que exige uma atividade por parte do aluno não se referindo, exclusivamente, à prática pedagógica na qual o aluno seria introduzido por meio

⁵⁷ Não foram analisados os planos de curso de todas as disciplinas constantes do currículo do curso de Pedagogia. Ateve-se, aqui, ao estudo daqueles que exigiam, em seus programas, formação prática. No entanto, ressalta-se, os planos de aula seguem a mesma estrutura.

do estágio. Este só é, parece-nos, considerado uma atividade prática por ser desenvolvido pelo estudante.

Com a aprovação da Câmara de Graduação do CEPE, cada disciplina passou a ser identificada por um código, combinando números e letras, sendo que as letras faziam referência ao departamento por elas responsável que, no período, eram somente três: Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e Departamento de Filosofia e Ciências da Educação. A nova estrutura curricular aumentou de 22 disciplinas constantes da parte comum em 1971 para 28 a partir de 1973. Esse momento, contudo, consistiu na consideração de algumas disciplinas que constantes da parte específica, reservada às habilitações, como disciplinas que deveriam ser cursadas por todos os pedagogos, independente da função para a qual se preparava. A integralização curricular seria feita no prazo de quatro anos, tanto para o diurno quanto para o noturno. Outra modificação referiu-se aos conjuntos de disciplinas que compunham a parte diversificada do currículo que, anteriormente, os alunos optavam, de acordo com seus interesses, tendo sido substituídos pelas habilitações desaparecendo, nessa reformulação, o conjunto referente à Filosofia da Educação. Algumas disciplinas também foram extintas: Biologia, Fundamentos de Metodologia, Teoria e Prática da Escola Primária, Didática: Metodologia do Ensino Médio, Técnicas Didáticas Especiais, Teoria da Orientação Educacional, Administração Escolar, Estatística, Antropologia, Orientação Educacional de Grupo, Estudos de Oportunidades de ocupação e Planejamento Didático. Outras, contudo, foram criadas, tratando de aspectos mais específicos do trabalho pedagógico correspondente à habilitação a ser cursada. Assim, há uma divisão (especialização) ainda maior do trabalho pedagógico em elementos cada vez mais específicos e uma tentativa de limitação do conteúdo à tarefa a ser exercida pelo graduado. Outra mudança que merece destaque é a inserção da disciplina de Educação Moral e Cívica nos dois últimos semestres do quarto ano da parte comum denotando a intencionalidade de conformação dos estudantes aos princípios que sustentavam o governo civil-militar, tendo sido logo depois suprimida do currículo. Eis, abaixo, a nova estrutura curricular que vigorou, sem modificações substantivas, de 1972 até 1979:

A parte comum do curso seria composta das seguintes disciplinas⁵⁸: Filosofia da Educação (4), Sociologia Geral (1), Sociologia da Educação (2), Psicologia da Aprendizagem (1), Psicologia da Infância e Adolescência (1), História da Educação (4), Introdução à Economia (1), Economia da Educação (1), Introdução à Estatística aplicada à Educação (1), Psicologia da Educação (2), Educação Comparada (2), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau (1), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau (1), Didática (2), Prática de Ensino (2).

Vejamos quais eram as disciplinas das habilitações em 1972:

1. Habilitação em Administração Escolar:

Princípios e Métodos de Administração Escolar (4 semestres);
Estatística aplicada à Educação (2 semestres);
Legislação de Ensino (1 semestre);
Racionalização do Trabalho (1 semestre);
Educação Comparada (1 semestre);
Economia da Educação (1 semestre);
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica (1 semestre);
Problemas Especiais de Administração Escolar (1 semestre);
Estágios (110h distribuídas em 4 semestres).

2. Habilitação em Inspeção Escolar:

Princípios e Métodos de Inspeção Escolar (4 semestres);
Princípios e Métodos de Administração Escolar (2 semestres);
Legislação do Ensino (1 semestre);
Educação Comparada (1 semestre);
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica (2 semestres);
Problemas Especiais de Inspeção Escolar (2 semestres);
Estágios (110h distribuídas em 4 semestres).

⁵⁸ O número entre parêntesis após o nome da disciplina indica a quantidade de semestres que ela seria oferecida.

3. Habilitação em Orientação Educacional e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais:

Técnicas Audiovisuais de Educação (1 semestre);
Medidas Educacionais (2 semestres);
Metodologia e Prática do Ensino (1 semestre);
Fundamentos de Metodologia (1 semestre);
Orientação Vocacional (1 semestre);
Princípios e Métodos de Orientação Educacional (2 semestres);
História da Educação Contemporânea (2 semestres);
Introdução à Orientação Educacional (1 semestre);
Introdução à Pedagogia do Excepcional (1 semestre);
Estágios (Orientação: 110h distribuídas em 4 semestre);
Estágios (Prática de Ensino: 110h distribuídas em 4 semestres)

4. Habilitação em Supervisão e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais:

Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (2 semestres);
História da Educação Contemporânea (2 semestres);
Técnicas Audiovisuais da Educação (1 semestre);
Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica (1 semestre);
Currículos e Programas (1 semestre);
Metodologia e Prática do Ensino (1 semestre);
Avaliação do Rendimento Escolar (1 semestre);
Estágios (Supervisão: 110h distribuídas em 4 semestres);
Estágios (Prática de Ensino: 110h distribuídas em 4 semestres).

A partir de 1973 foram incluídas na parte comum do currículo as disciplinas Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Medidas Educacionais e Problemas Brasileiros (em substituição à Educação Moral e Cívica). A Prática de Ensino passou a ser denominada de Metodologia e Prática de Ensino. E houve uma combinação de duas disciplinas em uma que se transformou em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º

graus. As habilitações passam a ser oferecidas de forma combinada e o diploma de licenciado, para o ingressante a partir de 1973, só seria concedido com a totalização, no mínimo, de 176 créditos, inclusos os estágios. Além da padronização, marca da década de 1970, a habilitação combinada, de duas em duas, pautava-se pelo critério de funções afins, o que reduziu a quantidade de disciplinas a serem cursadas nas habilitações. Três passaram a ser as habilitações oferecidas: Administração e Inspeção Escolar; Orientação Educacional e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas do Ensino de 1º grau; Supervisão Escolar e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas do Ensino de 1º grau.

Cada composição curricular, como se percebe, aglutina duas habilitações. Por isso, deverão ser cumpridas 240 horas de estágio para efeitos de integralização do curso.

Apesar de serem incluídos no conjunto de disciplinas constantes do currículo, os estágios supervisionados não se constituíam em disciplinas autônomas, ao contrário, eles faziam parte do programa das disciplinas que, entendia-se, eram responsáveis por essa atividade discente específica (estágio) dentre outras já referidas. Eram elas: Metodologia e Prática de Ensino, Princípios e Métodos (Supervisão, Administração, Orientação Educação, Inspeção Escolar). Também encontramos a menção de atividades de estágio nos programas de outras disciplinas como, por exemplo, em Currículos e Programas e Educação Comparada, enfim, aquelas cuja tarefa se refere à atividade de ensino; no entanto, não lhes era atribuído esse papel pelo currículo do curso. Para melhor compreender o lugar e o papel da formação prática do futuro pedagogo, analisaremos o programa de duas disciplinas: Metodologia e Prática de Ensino⁵⁹ e Didática. Apesar de, ao contrário do que acontecia nos períodos anteriores, a disciplina de Didática não desenvolver, orientar atividades práticas no campo de atuação profissional, denominado, para efeitos da estrutura curricular, de Estágios, o conteúdo por ela trabalhado, como se evidenciou, mantinham relação direta com a prática de ensino e, por isso, optou-se por incluí-la aqui. Por propiciar, segundo informação contida no currículo do curso de Pedagogia da USP, instrumentos necessários à prática de ensino ela figura, na grade curricular, antes da Prática de Ensino.

➤ Didática (1º semestre)

⁵⁹ A partir de 1973 a disciplina Prática de Ensino passou a ser precedida, na nomenclatura, de Metodologia. Nos demais cursos de licenciatura, contudo, continuou a ser denominada somente de Prática de Ensino.

OBJETIVO:

Esta disciplina visa ao estudo da atividade de ensino. Esse estudo apresenta duplo aspecto:

a) teórico: pelo qual se estuda o próprio significado do ensino, ou seja, os seus fundamentos;

b) prático: pelo qual se estudam duas ordens de problemas referentes à orientação da aprendizagem, aqueles que dizem respeito ao relacionamento professor-aluno (o problema da comunicação) e os que surgem do processo de ensino-aprendizagem, isto é, o relacionamento matéria e método. A interação dessas duas ordens de elementos, a humana e a cultural, faz-se em função do cumprimento dos objetivos da educação e da instrução. Por isso este curso procura:

1º) tornar clara para o aluno a relação entre os objetivos do ensino e os tipos de aprendizagem.

2º) levá-lo a conhecer o ciclo docente e suas fases: planejamento, orientação e avaliação da aprendizagem.

3º) levá-lo à análise da fundamentação e à prática das técnicas didáticas do ensino de 1º e 2º graus.

CONTEÚDO:

Introdução – A didática e suas relações com a Pedagogia

I. Problemas de conceitualização e de campo da didática

II. Relações entre as áreas de objetivos e os tipos de aprendizagem

III. Análise do ciclo docente

IV. Análise das formas fundamentais do ensino de 1º e 2º graus:

a. O ensino por meio de exposição

b. O ensino por meio de demonstração

c. O ensino por meio de projetos

d. O ensino por meio de pergunta e trabalho livre.

V. A orientação da observação na aprendizagem e a utilização dos recursos audiovisuais

MÉTODO:

O curso de didática, respeitando a natureza da própria matéria, proporciona aos alunos a aprendizagem das técnicas didáticas através da prática das próprias técnicas, chegando indutiva e dedutivamente às suas razões, isto é, a fundamentação teórica que as justifica.

ATIVIDADES DISCENTES:

Leituras dirigidas, trabalho dirigido, individual ou em grupo, grupo de discussão, aulas expositivas, solução de problemas, montagem de projetos, pesquisas bibliográficas e de material de ensino.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Em função dos objetivos propostos procurar-se-á avaliar a compreensão dos fundamentos teóricos, das técnicas e de material didático através de sua utilização nos trabalhos do curso, isto é, na realização dos projetos, e de trabalhos escritos que sintetizem as leituras e pesquisas feitas.

As qualidades de responsabilidade, esforço pessoal, interesse e participação ativa nos trabalhos do curso serão levadas em consideração.

➤ Didática (2º semestre)

OBJETIVOS: idênticos 1º semestre

CONTEÚDO:

A. Planejamento de ensino

1. Conceito

2. Etapas:

a) Definição dos objetivos instrucionais

b) Estratégia metodológica

c) Avaliação

B. Estratégia metodológica

a) Técnicas que promovem a coordenação de atividades:

1. Estudos do meio

2. Unidades didáticas

b) Técnicas que atendem as diferenças individuais

1. Trabalho dirigido

- 2. Instrução programada
- C. Técnicas que proporcionam experiência social
 - modalidades de trabalho em grupo
- D. Técnicas que desenvolvem a pesquisa e a criatividade
 - 1. Problemas e projetos
 - 2. Laboratório
- E. Métodos Especiais
 - 1. Montessori
 - 2. Decroly
 - 3. Dalton
 - 4. Winnetka

MÉTODO: Idêntico 1º semestre

ATIVIDADES DISCENTES:

Iguais do 1º semestre com ênfase nos seminários.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: idênticos 1º semestre

➤ Metodologia e Prática de Ensino (1º semestre):

OBJETIVOS:

- 1. Levar o licenciando a conhecer e analisar os cursos de formação de Professor primário do Brasil e de São Paulo em especial.
- 2. Colocá-lo em contato com a realidade educacional de São Paulo.
- 3. Prepará-lo para o exercício da profissão.

CONTEÚDO:

A. Conhecimento e análise do curso Normal:

A.1. Estudo da Escola Normal Brasileira

- a. a Lei de Diretrizes e Bases e a formação do professor
 - o curso Normal ginásial
 - o curso Normal colegial

b. o treinamento, a formação e o aperfeiçoamento do professor

c. a formação do magistério na Lei n. 5.692 de 11.08.71

A.2. Estudo da escola Normal Paulista

- a. objetivos da Escola Normal
- b. Legislação referente ao ensino Normal
- c. a Reforma de 1968
- d. currículo e programas do ensino Normal paulista

A.3. Aspectos da formação dos professores primários em outros países.

PARTE PRÁTICA:

- A. Estudo e análise do currículo e dos programas sugeridos para o curso Normal
- B. Estágios de observação – 15 horas
- C. Estudo de campo da Escola Normal Paulista

MÉTODOS UTILIZADOS:

Aulas Expositivas (apresentação de temas da parte I)

Estudo dirigido

Trabalho e discussão em grupo

ATIVIDADES DISCENTES:

Estudo dirigido e participação em grupo de trabalho e discussão.

Estágio em cursos de formação de professores primários.

Pesquisa de campo

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados em função de:

- a. participação dos trabalhos de classe
- b. tarefas de planejamento e aulas de demonstração
- c. pesquisa de campo
- d. relatório de estágios

➤ Metodologia e Prática de Ensino (2º semestre):

OBJETIVOS: idênticos ao 1º semestre

CONTEÚDOS:

A. Os aspectos didáticos

A.1. A renovação didática no curso Normal: suas possibilidades

A.2. A prática de ensino no curso Normal

PARTE PRÁTICA:

A. Planos de curso das matérias pedagógicas e planos das unidades didáticas (em grupo), e plano de aula (individuais)

B. Estágio de observação – 15 horas

C. Desenvolvimento do plano de unidade ao nível de curso Normal, através de aulas ministradas à classe, pelo próprio grupo de licenciandos.

MÉTODO: idêntico 1º semestre

ATIVIDADES DISCENTES:

Além das referidas no 1º semestre, serão realizados: planeamento do currículo, programas, unidades e aulas, aulas de demonstração.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: idêntico ao 1º semestre.

Como já apontado anteriormente, as atividades consideradas de cunho prático são aquelas desenvolvidas pelos alunos, tais como leituras, trabalhos em grupo, debates, elaboração de planeamento, observação, aulas de demonstração (simulação), dentre outras. São, portanto, atividades práticas na medida em que dizem respeito ao processo de aprendizagem dos alunos-mestres. Há uma secundarização do trabalho para o qual o estudante está sendo formado, ou seja, o trabalho educativo. Este será bem sucedido, presume-se, como decorrência da correta planificação da prática pedagógica envolvendo a operacionalização dos objetivos, a escolha das técnicas de ensino-aprendizagem adequadas e a avaliação dos resultados em confronto com o plano original. Os estágios, cuja avaliação será feita por meio dos relatórios escritos pelos alunos-mestres, cumprem o papel, do ponto de vista do aluno, de ação, nas condições reais da escola, de acordo com os planos elaborados, analisando, posteriormente, o que foi possível ou não fazer, o quanto é possível, nas condições concretas de escolarização, transpor da teoria à prática. A prática pedagógica, nessa perspectiva, diz respeito à ação propriamente dita sem, contudo, permitir, durante sua realização, interferências subjetivas significando, assim, a reprodução, tanto quanto possível, na situação real de ensino-aprendizagem, do plano elaborado. Eis porque se faz necessário detalhar todas as etapas minuciosa e hierarquicamente distribuídas. A avaliação restringe-se em determinar o grau de cumprimento dos objetivos estabelecidos no plano. Caso seja detectada uma distância entre o planejado e o executado, os métodos

devem ser revistos pois não seriam os melhores para que se efetivassem os objetivos educacionais nas condições concretas da instituição escolar.

Eis porque, também, a relação entre as disciplinas consideradas como das ciências da educação, como filosofia, psicologia, sociologia, com aquelas cujo objeto é, de forma direta, a prática educativa, parece não existir, já preconizando uma tendência que se materializa de forma mais contundente na atualidade, de centrar a formação dos profissionais da educação nos aspectos direta e imediatamente ligados à atividade prática. Vale lembrar que, no projeto da Escola Nova, a biologia, a psicologia e a sociologia, sobretudo, tinham papel fundamental para compreensão da educação bem como para a determinação das suas finalidades e métodos adequados. Agora, várias disciplinas, de caráter mais técnico, cumprem esse papel de mediação entre os fundamentos (restringindo-se às questões técnicas) e as práticas pedagógicas. O que está em causa, parece-nos, é mais a padronização e controle do processo formativo levado a cabo pela estrutura educacional do que o processo educativo propriamente dito e suas finalidades. Este seria da alçada do Estado, cumprindo o papel de educador do povo, e não dos educadores que, por sua vez, também seriam educados pelo Estado.

Contraditoriamente, num momento no qual a educação é chamada a exercer papel preponderante no desenvolvimento da vida socioeconômica, é que ela mais se afasta do estudo das implicações dos determinantes históricos no processo de formação humana. Sua função, evidencia-se, é meramente técnica, no sentido de treinamento. Está longe de uma visão liberal, cujo papel seria o de formação do cidadão para viver em uma sociedade democrática e mais longe ainda de instrumentalizar os seres humanos, universalmente, para que possam escolher e materializar, coletivamente, a forma de organização e produção da vida humana mais apropriada para o desenvolvimento integral de todos os seres humanos, indiscriminadamente.

Para melhor entendimento da formação prática do pedagogo no sentido de formação para o trabalho no campo de atuação profissional, duas referências bibliográficas constantes nos programas das disciplinas foram selecionadas para uma análise sucinta visto que não é objetivo desse estudo analisar as obras em si, mas enquanto fonte para compreender o lugar e o papel da prática na formação do pedagogo. Dois foram os critérios de escolha: a

referência a elas é contínua, figurando nos programas em mais de um ano e a acessibilidade às obras.

A primeira é de autoria de Harold P. Adams e Frank G. Dickey, ambos docentes da Universidade de Kentucky, intitulada “Princípios Básicos de prática de ensino”. A primeira edição brasileira é datada de 1965 tendo sido traduzida e publicada em cooperação com a Missão Norte-americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil e a Aliança para o Progresso.

O livro, com a característica de um manual didático destinado, principalmente, aos alunos, é organizado em doze capítulos precedidos de um Prefácio. Os capítulos recebem os seguintes títulos: I- Estabelecendo bases para a prática de ensino; II- preparando para a prática de ensino; III- Iniciando a prática de ensino; IV- Conhecendo e orientando as crianças; V- Dirigindo a aprendizagem; VI- Planejando o ensino; VII- Selecionando e usando materiais de ensino; VIII- Manejando a classe, IX- Dirigindo a atividade dos alunos; X- Alunos avaliando e relatando o processo dos alunos; XI- Estabelecendo relações; XII- Avaliando a prática de ensino. Três apêndices concluem a estrutura do livro: A. Sumário anual de informações aos pais; B. Folha de informações do professorado; C. Código de ética da Associação Nacional de Educação.

Cada capítulo, por sua vez, desdobra-se em inúmeras partes abarcando uma questão específica da prática de ensino, contendo questões norteadoras, explicações, questões de preparação até os possíveis sentimentos que dada situação desencadeará ao futuro mestre.

As primeiras páginas da obra tratam de definir a relação entre teoria e prática e definir prática de ensino. Para os autores,

A experiência profissional de prática de ensino é planejada para demonstrar, na prática, teorias educacionais, e para ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades práticas apoiadas nas teorias adquiridas. Pode ser definida como uma experiência direta de aprendizagem, durante a qual o estudante se torna progressivamente responsável pela direção e orientação de um grupo de alunos (1965, p. 15).

A prática de ensino, no processo de formação profissional, deve ser funcional. E ela só o será na medida em que for planejada e direcionada como uma aprendizagem do aluno-mestre dentro de uma situação real de ensino-aprendizagem que possibilite que ele vá se

ajustando, progressivamente, às situações de ensino. Isso porque as mudanças de comportamento dos indivíduos, no que, de fato, consiste a aprendizagem, só ocorrem com a interação dele com o meio. E completam: “Uma vez organizados os planos, devem ser imediatamente postos em prática pelo aluno-mestre. (...) Os planos só se tornam educativos quando o aluno-mestre procura identificá-los com suas próprias experiências de ensino (idem, p. 33).

As disciplinas responsáveis pela prática de ensino, segundo Adams e Dickey, devem, necessariamente, considerar algumas áreas para a formação de professores, num total de dez:

- 1 – Progredir em conhecimentos sociais.
- 2 – Familiarizar-se com crianças e compreender seu desenvolvimento social, físico, mental e moral.
- 3 – Formular uma sólida filosofia de educação, em que sejam consideradas as relações existentes entre as funções do professor, as da escola e as de outras instituições da sociedade moderna.
- 4 – Aprender como organizar e dirigir experiências de ensino.
- 5 – Aprender a localizar e utilizar os recursos da comunidade.
- 6 – Desenvolver métodos e técnicas de ensino seguras.
- 7 – Aprender a trabalhar democraticamente com os demais.
- 8 – Aprender como selecionar e usar materiais que favoreçam a aprendizagem.
- 9 – Aprender a avaliar sua competência pessoal para ensinar.
- 10 – Conhecer os padrões, os problemas, os princípios de ética e a organização da carreira do professor (ibidem, p. 37)

E os capítulos se sucedem, analisando, minuciosamente, cada momento da prática de ensino, identificando os possíveis problemas, apontando possíveis soluções. Ao final de cada capítulo, é disponibilizado um sumário de ações com o título de “Aplicações”, elencando, passo a passo, as atitudes que o futuro mestre deve tomar na prática de ensino. Cada item inicia-se com um verbo: conheça, aceite, use, saiba, aprenda, formule, avalie, pense, proporcione etc. Após, um conjunto de problemas são apresentados aos alunos, simulando uma situação de ensino-aprendizagem, para que possam exercitar os

conhecimentos e habilidades adquiridas em cada capítulo. Poderíamos afirmar, em função das características da obra, que se trata de uma instrução programada da atividade de ensino-aprendizagem traduzindo, portanto, a concepção pedagógica tecnicista.

A outra obra selecionada, no mesmo espírito da anterior, objetiva auxiliar a formação de professores tendo, também, uma característica de manual didático. Foi escrita por Lúcia Marques Pinheiro e Maria do Carmo Marques Pinheiro, como resultado de experiências desenvolvidas no INEP, em cursos de aperfeiçoamento de profissionais da educação, nos anos de 1967 e 1968.

O livro é dividido em onze capítulos precedidos por um Prefácio e um esclarecimento sobre os critérios de organização do livro, a saber: I- Que é importante ter em vista na obra da educação?; II- É essencial partir de objetivos precisos; III- Que condições favorecem o trabalho do professor?; IV- Recursos didáticos que precisam ser dominados; V- Como levar o aluno a adquirir hábitos e habilidades de estudo?; VI- Devemos concorrer para o desenvolvimento de atitudes, interesses e equilíbrio emocional; VII- A língua é fator de comunicação: vamos orientar eficientemente a aprendizagem de nossa língua?; VIII- A Matemática tem papel destacado no desenvolvimento: como orientar a aprendizagem dessa área?; IX- Os Estudos Sociais visam ao desenvolvimento harmonioso da pessoa e do cidadão: orientá-los adequadamente é essencial; X- Ciências são base à melhoria das condições de vida: tornemos os educandos receptivos a essa área do currículo; XI- É preciso avaliar a aprendizagem.

No Prefácio, logo nos primeiros parágrafos, é esclarecida uma das funções primordiais da formação e aperfeiçoamento profissional, destacando o papel, sobretudo, da observação e da prática:

Na formação e aperfeiçoamento profissional tem especial importância as observações da atividade de bons professores e a capacidade de análise do trabalho de classe para, além de apreciar os aspectos positivos, reconhecer em que pontos este poderá ser melhorado, quais as causas das falhas existentes e de que modo elas poderão ser superadas. Isto o tornará apto para, ao exercer sua função, analisar constantemente o próprio trabalho, buscando os fatores – dependentes, quase todos, de sua capacidade de conduzir os educandos para os objetivos em vista – que podem influir para que obtenham ou não o resultado desejado.

A observação e a prática devem levar o professor a uma conclusão: a de que o seu trabalho é altamente complexo e difícil, exigindo renovação e atualização permanentes (idem, 1965, p. 13).

Na citação acima podemos identificar alguns aspectos que apontam, a nosso ver, o processo de trabalho pedagógico: o primeiro passo, apesar de não aparecer explicitamente, é, com base nos conhecimentos adquiridos pelo professor, planejar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem operacionalizando os objetivos educacionais; o segundo momento é seguir, na prática, o plano elaborado; o terceiro momento consiste em analisar em que medida e por quais razões as ações se aproximaram ou se distanciaram do plano. Na formação, assim, para adquirir a habilidade de análise constante de sua prática, a fim de adequar a prática ao plano e vice-versa, é necessário treinamento por meio da observação e análise de situações reais de ensino. Essa tarefa é primordial pois o trabalho docente é de extrema responsabilidade, já que ele (professor) é o agente cuja tarefa é promover a educação das crianças e jovens cujo “investimento de recursos (é) de todo o povo e será instrumento de progresso ou fonte de desajustes e revoltas, conforme a compreensão que o magistério tiver do que lhe cabe realizar e a capacidade que possua de fazê-lo com eficiência” (ibidem, p. 19).

Como vimos, antes da prática propriamente dita, prevista ainda no processo de formação, observações adequadas devem ser feitas pelo futuro-mestre a fim de desenvolver o hábito de identificação dos problemas e, por meio da análise, propor soluções possíveis ajustadas às condições reais de trabalho. Assim, esclarecem as autoras, três aspectos são importantes para que a observação cumpra seu papel: “o *que se deve observar, como fazer a observação e como registrar a observação feita*” (ibidem, p. 21, grifos do original). A orientação ao aluno-mestre é que descrevam, sem julgamentos, o processo pedagógico em seus mínimos detalhes, atentando-se, principalmente, para os objetivos educacionais que o professor pretende alcançar.

Quando você observar uma aula, deve, portanto, ter sempre a preocupação de verificar os objetivos visados e os que estão sendo obtidos, não só do ponto de vista da aquisição de

conhecimentos, mas, entre outros, da atitude⁶⁰ favorável ou desfavorável em relação à matéria ensinada (Pinheiro e Pinheiro, 1977, p. 23)

E continua,

Tenha sempre presente que a formação, nos alunos, de atitudes sociais e do gosto por estudar, assim como a aquisição de instrumentos de trabalho e de estudo (por exemplo, a habilidade de consulta a dicionários, a livros de texto, a enciclopédia), é sem dúvida mais importante que a aquisição de conhecimentos. Esses poderão ser continuamente enriquecidos por quem desenvolveu o gosto por estudar e tornou-se apto a fazê-lo sozinho, ao passo que quem adquire os conhecimentos visados no programa da escola fundamental, mas, ao mesmo tempo, aprende a detestar o estudo, fica restrito a umas poucas noções, que o esquecimento natural reduz cada vez mais. (ibidem, p. 23-24)

Ter claros os objetivos educacionais e dominar os instrumentos possibilitadores de sua materialização, é de suma importância para o futuro-professor para que ele, como agente educacional, colabore para que a função socioeconômica da educação seja cumprida eficientemente de modo que haja um retorno do investimento, por parte do ser humano educado, para a sociedade, por meio do trabalho produtivo.

A educação é fator dos mais importantes no desenvolvimento dos países. Preenchidas as condições necessárias para que seja eficiente, ela é considerada, atualmente, como o melhor investimento que uma nação pode fazer, porque o aumento de produtividade do trabalho do homem educado compensa largamente o que se despendeu para prepará-lo. Para isso, porém, os educadores precisam estar atentos ao produto da escola como o dono de uma fábrica ao que produz. A responsabilidade do professor é, inclusive, muito maior porque, lidando com seres humanos, contribui diretamente para o progresso e a ordem sociais (ibidem, p. 31).

Tendo em vista essa relação entre educação e sociedade, o professor deve, necessariamente, escolher atividades que sejam, de fato, educativas, no sentido de buscar a formação do cidadão que contribua para o progresso de seu país. Cabe, portanto, ao

⁶⁰ Esclarecem as autoras que “Atitude no sentido de disposição mental, maneira de ver ou sentir algo. Essa atitude interna quase sempre se evidencia externamente”.

professor, “fixar os objetivos a atingir, o ponto de onde partirá e os meios a utilizar para que o processo de aprender se desenvolva adequadamente” contribuindo, assim, para a “formação de elementos úteis à sociedade” (ibidem, p. 97).

Evidencia-se, nas orientações dos manuais didáticos utilizados como referência para a realização dos estágios, a primazia das questões didático-pedagógicas sobressaindo os aspectos técnicos do trabalho educativo. Contudo, na organização curricular do curso de Pedagogia, como se observou, boa parte do tempo de formação reserva-se às disciplinas consideradas de Fundamentos teóricos, tais como Sociologia, Filosofia, Psicologia, dentre outras. Essa inserção, ainda grande, das disciplinas de cunho teórico, justifica-se pelo fato de que instrumentalizam os futuros-mestres na escolha adequada das experiências educativas e processuais. Eis a explicação contida no manual em análise:

A Filosofia da Educação e o estudo da sociedade dar-lhe-ão (aos professores) os fins gerais. A análise do modo pelo qual ele deve dirigir a aprendizagem das áreas do currículo fornecer-lhe-á os objetivos mais específicos, situados no setor dos conhecimentos, bem como recursos de ensino adequados. A Psicologia o esclarecerá sobre outros aspectos que tem de ser ponderados no trabalho docente: as necessidades do aluno, os interesses e as características da criança nas várias idades, a natureza das diferenças individuais, a necessidade de considerá-las e a importância de atendê-las. (Pinheiro e Pinheiro, 1977, p. 97).

Discutidas as orientações gerais acerca da prática pedagógica às quais os futuros-mestres devem estar constantemente atentos, a atenção focaliza-se em cada uma das áreas de conhecimento objeto de ensino (Trabalhos manuais, Educação Artística, Língua Nacional, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) identificando a função de cada uma delas, os objetivos gerais e específicos, instrumentos adequados para operacionalização dos objetivos, oferecendo, inclusive, exemplos de atividades didáticas. Ao final, discute-se, sucintamente, a importância e as formas de avaliação do rendimento da aprendizagem, salientando que a referência são os objetivos educacionais estabelecidos, delimitados, portanto, pelas situações de ensino-aprendizagem previstas pelo plano de trabalho pedagógico. Além disso, ressalta-se a importância de dominar instrumentos de medidas do rendimento escolar que devem, inclusive, figurar no planejamento do professor.

Evidencia-se, em vários momentos da obra em referência, como se pode constatar pela análise empreendida, uma abordagem que se aproxima, de um lado, da concepção tecnicista de educação enfatizando a necessidade de operacionalização dos objetivos educacionais e da adequação destes às necessidades do processo produtivo ou, ainda, considerando, literalmente, a educação como um investimento, e, de outro, do escolanovismo, quando se refere à aprendizagem como um processo de desenvolvimento do aluno (o que nos remete, também, aos fundamentos do construtivismo preconizado por Piaget)⁶¹, a necessidade de considerar os problemas cotidianos do universo da vida do aluno para a promoção da aprendizagem, da importância de se aprender em situações reais garantindo tanto o interesse dos alunos quanto a habilidade de aplicar os conhecimentos nas atividades práticas. Aliás, encontrou-se referência às obras de Jean Piaget em alguns programas de disciplinas. Essa influência é perceptível, também, pela mudança na própria nomenclatura de algumas disciplinas: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia da Infância e Adolescência foram substituídas, a partir de 1972, por Teorias Psicológicas da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento. Esta última, presume-se, faz alusão à Psicologia Genética de Piaget cujo conceito de desenvolvimento ocupa um lugar central.

Outro aspecto que merece destaque é a relevância dada ao desenvolvimento da capacidade de reflexão, tanto dos alunos quanto dos professores, reflexão referida à solução dos problemas práticos e imediatos circunscritos às situações reais, cotidianas ou, ainda, institucionais, marca distintiva da teoria do professor reflexivo tão em voga, atualmente, como fundamento de organização dos cursos de formação de professores. Aliás, como já salientado na nota de rodapé (61), Facci aponta vários pontos de interlocução entre o construtivismo-escolanovismo-teoria do professor reflexivo, o que nos indica que essas concepções tem um núcleo comum que as aproximam. Ressalta-se, contudo, o cuidado em se tomar essas análises desconectadas do tempo histórico no qual se situa cada vertente. Eis o que diz o manual objeto de análise:

Na aprendizagem predominantemente intelectual – que leva à aquisição de conhecimentos – deve-se não só apelar para a memória do aluno, mas, especialmente, para a sua capacidade de

⁶¹ Facci (2004), no livro intitulado “Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-analítico da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana”, fruto de sua tese de doutorado, tece várias análises que aproximam os fundamentos da Escola Nova com os do Construtivismo e destes com a teoria do professor reflexivo.

reflexão. Ele precisa ser habituado a pensar para agir. Diante das várias situações deve procurar interpretá-las, buscar soluções, discuti-las, escolher a melhor solução, pô-la em prática, apreciar os resultados, obtidos em função dos meios utilizados, para ver quais as razões do sucesso ou fracasso e, no futuro, em condições semelhantes, poder agir melhor (idem, p. 153).

As reformulações em desenvolvimento na Faculdade de Educação da USP, especificamente no curso de Pedagogia, buscavam adaptar a estrutura e funcionamento tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico às novas regulamentações legais traduzidas nos Estatuto e Regimento interno desta universidade com forte predominância da orientação pedagógica tecnicista. Esse processo de adaptação não foi tranquilo, como à primeira vista possa parecer, tendo provocado várias atitudes contrárias mas, segundo Fétizon (1986), as ações de resistência foram pouco significativas em função de todas as ações repressivas e de controle ideológico que continuaram a avassalar a instituição e, também, pelo desmembramento da FFCL que consistia no núcleo crítico da USP, como manobra estratégica de uso comum nas guerras - “dividir para conquistar”. Segundo a autora, a FFCL era crítica num duplo sentido: no conteúdo veiculado por muitos de seus professores que buscavam desvendar “a alienação da sociedade brasileira e da universidade nela inserida” (idem, p. 685) e, também, pelas ações politizadas, sobretudo, dos estudantes, que se reuniam e participavam de muitos movimentos como cineclubes, alfabetização de adultos, movimentos sociais.

Contudo, a reorganização de grupos contestatórios encontrou condições de enfrentamento um pouco mais favoráveis, apesar de ainda muito limitada, a partir de meados da década de 1970 por, pelo menos, duas ordens de fatores: uma de caráter político mais amplo e outra referindo-se, especificamente, à educação. A primeira insere-se no início do processo de abertura política “lenta e gradual” e, em contrapartida, o enfraquecimento de ações repressivas; e a segunda diz respeito à tentativa de efetivação de novas mudanças, com uma série de medidas regulamentares consubstanciadas nos Pareceres de Valnir Chagas, em nome do CFE, na formação do magistério, submetendo essa categoria, ainda mais, às ideias e controles federais.

O processo de abertura política teve início no governo do general Ernesto Geisel, com papel preponderante do também general Golberi que, na década de 1960, atuou,

destacadamente, na ESG, no desenvolvimento do plano de Segurança Nacional, como já apontado. A estratégia de distensão, como esclarece Fausto (2009), buscou conciliar os conflitos que começavam a se intensificar por vários motivos de ordem econômica, social e política. A crise do petróleo deflagrada em 1973 provocou uma instabilidade na economia mundial afetando, também, o Brasil, cujo gasto com o produto quadruplicou (Caldeira, 1997). Essa crise mundial, associada aos altos investimentos que o governo vinha fazendo ou, mesmo, incentivando, sob as regras e direcionamentos estabelecidos no Plano Nacional de Desenvolvimento, provocou uma diminuição, ano a ano, do crescimento econômico brasileiro. Nessa conjuntura, o investimento em políticas sociais, que já era pequeno, tendo em vista os princípios que orientavam a política estatal no regime civil-militar, diminuiu consideravelmente provocando cada vez mais reações de protesto à política econômica do Estado. Os operários, que cresceram em número significativo, principalmente no setor metalúrgico, em função das empresas automobilísticas instaladas no Brasil, reunidos e sentindo cada vez mais o peso da crise econômica que, pouco a pouco, adentrava o Brasil, começaram a se organizar a fim de lutar por melhores condições de trabalho. Politicamente, os opositores do governo, reunidos no MDB, também se articulavam, buscando a integração de seus membros, que crescia em número de representantes no Congresso, em torno de um projeto comum de redemocratização do país. O campo educacional também se rearticulava em duas frentes: pela reorganização do movimento estudantil alinhado aos movimentos contestatórios e por meio dos profissionais da educação, inserindo-se nesse movimento de organização e crítica da política estatal, principalmente após as últimas tentativas, levadas a cabo pelo CFE, pelas mãos de Valnir Chagas que redigiu um conjunto de Pareceres que impactaria a formação do magistério. Essas indicações estão reunidas no livro intitulado “Formação do Magistério: novo sistema”, publicado em 1976.

Das Indicações redigidas por Chagas, três merecem destaque para efeitos das análises que aqui vem-se desenvolvendo: 22/73, 67/75 e 70/76. A de nº 22, datada de 1973, tem um caráter introdutório apresentando, como tal, os princípios gerais orientadores da política de formação do magistério. A esta indicação, sucederam-se outras, abarcando uma área ou modalidade específica do preparo dos profissionais da educação, coerente, portanto, com o princípio seguido por Chagas de partir do geral para o específico. Outra Indicação, sob o número 67/75, previa a formação de professores para os anos iniciais de

escolarização em curso superior não excluindo, onde necessário, o preparo em 2º grau. E a Indicação n.70 de 1976 propunha a regulamentação do preparo dos especialistas da educação e professores, defendendo a ideia de “formar o especialista no professor” que, diante da impossibilidade de ser feito em cursos de pós-graduação, o seria em habilitações acrescidas aos cursos de licenciatura. Em nenhum momento o curso de Pedagogia foi eleito como lugar de formação seja de professores seja de especialistas da educação.

A Indicação n. 22/73 objetiva, como já salientado, delinear, de forma clara e objetiva, os princípios e normas gerais para a estruturação da formação superior do magistério tendo como fundamento as Leis 5.540/68 e 5.692/71, como deixa claro Valnir Chagas (1976, p. 14):

(...) à fase inicial de compromisso com a sistemática anterior deverá seguir-se uma vivência sempre maior da nova concepção escolar, como causa e efeito de um magistério que a ela se ajusta.

Tal ajustamento constitui, portanto, o objetivo principal do presente trabalho, em que se indicam princípios e normas ainda muito genéricos como passo inicial de um equacionamento global da formação superior do magistério. Com ela, por certo, não se tenciona chegar a uma teorização por assim dizer acadêmica do problema, sabidamente controvertido como o da própria Educação nos dias de hoje. Pretende-se antes, com mais realismo, delinear um esquema operativo em que, incorporando os avanços gradualmente registrados no evoluir da experiência escolar brasileira, o preparo de professores seja um espelho das novas condições de que as leis nos. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e 5.692, de 11 de agosto de 1971, são mais efeito do que propriamente causa.

O ajustamento de cada nível ou modalidade de formação do magistério às bases regulamentares expressas nas leis citadas acima é objeto específico, cada uma, de uma Indicação. A política de formação de educadores, considerando-se, aqui, tanto os professores quanto os especialistas (que assumem funções não docentes), tem como fundamento a ideia de um preparo progressivo e cumulativo em consonância com as necessidades e reais condições da estrutura educacional brasileira.

A questão dos estudos superiores de educação é tratada na Indicação n. 67, aprovada em 2 de setembro de 1975 “consubstanciada na ideia de cultivar o especialista mediante

nova habilitação acrescentada ao preparo e experiência do professor” (Chagas, 1976, p. 101). A base da formação seria, portanto, a docência que, após um período de experiência profissional, o educador poderia, caso fosse do seu interesse, habilitar-se como especialista da educação que lhe conferiria o direito e competência para assumir funções não docentes previstas na estrutura educacional. A habilitação, aqui, é entendida “no sentido técnico e estrito que a palavra tomou na terminologia educacional brasileira, isto é, como acréscimo específico a uma base comum de estudos” (idem, p. 103).

Valnir Chagas enfatiza a necessidade de o professor, que objetiva galgar os degraus, hierarquicamente distribuídos, na estrutura organizacional da educação brasileira, obrigatoriamente, possuir dois anos efetivos de experiência de magistério, como pré-requisito para ingresso em um curso de habilitação para preparação de pessoal técnico-administrativo. Essa ideia, aliás, já estava posta, tendo sido alvo de críticas contundentes por parte dos docentes da FE da USP, como já assinalado anteriormente, quando se tentou exigir, para ingresso no curso de Pedagogia, experiência de magistério. Chagas, nesse momento, deixa clara a distinção entre experiência e estágio. O primeiro refere-se ao exercício, de fato, do magistério, como profissional, vivenciando plenamente as exigências do trabalho docente. O estágio, por sua vez, “é sempre uma experiência parcial na medida em que o aluno-mestre ensaia o aspecto docente do magistério sem, paralelamente, atingir a profissão toda em suas múltiplas implicações, incluindo as que alcançam as relações de trabalho” (ibidem, p. 104). Está implícita, já, a concepção de que o professor se forma no contexto de sua prática profissional reduzindo, assim, o papel da formação no preparo para o trabalho.

O conselheiro estabelece uma diferença entre o “especialista propriamente dito e o pedagogo. Este último é, no fundo, também um especialista em teoria, fundamentos e metodologia da Educação” (ibidem, p. 104) e sua formação deveria ocorrer na pós-graduação. Assim, nem todo especialista em Educação seria um pedagogo, na medida em que nem todas as especialidades exigem conhecimentos sobre as teorias, fundamentos e metodologias da Educação de modo geral calcadas no que hoje considera-se o núcleo comum do curso de Pedagogia, tal qual, elucida Chagas, o Administrador Educacional, cuja tarefa incide sobre questões administrativas e não pedagógicas.

A estrutura de formação de educadores, nos moldes expostos, evidencia, a nosso ver, a materialização da forma de organização do trabalho pautada na especialização crescente com o claro intuito de obtenção de resultados com o mínimo de dispêndio possível e o máximo de controle e direcionamento do processo de trabalho. O processo de formação, desse modo, submete-se à lógica de organização administrativa e pedagógica que fundamenta a estrutura da educação nacional, numa nítida alusão, como deixa evidente Chagas (ibidem, p. 112), à submissão da formação à lógica do mercado de trabalho, no caso dos educadores, a escola.

(...) o grande critério a seguir é o do mercado de trabalho, direta ou indiretamente representado pelos *sistemas estaduais* em termos de ensino de 1º e 2º graus: diretamente, quanto à sua própria rede de escolas; indiretamente, em relação aos estabelecimentos particulares, que lhes cabe autorizar e reconhecer sob determinadas condições de padrão e de nível. Aos sistemas, igualmente, compete elaborar para toda a sua jurisdição o Estatuto do Magistério, no qual esses níveis e padrões terão maiores ou menores consequências de remuneração e status funcional, refletindo as realidades locais.

A divisão do trabalho educativo em áreas que correspondem às funções previstas no organograma educacional subdivide-se, por sua vez, em níveis de formação, cada qual adequado às necessidades reais, regionalmente consideradas, de desenvolvimento do sistema escolar. Assim, a formação dos especialistas em educação poderá ocorrer em quatro níveis, a saber:

(...) (a) o de pós-graduação, notadamente mestrado; (b) o de mais uma habilitação acrescentada a outra de licenciatura plena; (c) o de habilitação específica obtida em prosseguimento a licenciatura de curta duração; e (d) o de preparo sobre a atual habilitação pedagógica de 2º grau ou o antigo curso normal. (Chagas, 1976, p. 106).

As habilitações previstas pela indicação em referência são as mesmas enunciadas na Lei 5.540/68 – planejamento, administração, inspeção, supervisão e orientação – e que emergiram das funções já existentes e necessárias de acordo com a lógica da organização administrativa e pedagógica dos sistemas escolares. No entanto, as instituições não

precisam se ater a elas, podendo oferecer, submetendo à aprovação do CFE, outras que identificarem como necessidade natural da evolução da educação nacional, estadual ou regional. Essas habilitações/funções podem ser classificadas em dois grupos, segundo Chagas: um que corresponde à esfera da macroeducação e outra da microeducação. Do primeiro, destaca-se a Administração Educacional por ser considerada fundamental englobando, pela sua natureza, as funções de planejamento e inspeção. No segundo, estão inseridas a supervisão e orientação, com maior relevância para a Supervisão Educacional mas vista como fundamental também a Orientação. Tanto a Administração quanto a Supervisão tem por finalidade “o planejamento, a execução, a avaliação e o controle de sistemas escolares e das unidades que os compõem” (idem, p. 114) com a diferença de que a Administração refere-se ao processo administrativo e a Supervisão diz respeito, diretamente, ao processo de ensino, focalizando, sobretudo, o currículo e o trabalho do professor. A Orientação Educacional, ao contrário, centra-se no processo de aprendizagem, portanto, no aluno. Essas três habilitações fundamentais – Administração, Supervisão e Orientação – correspondem a funções permanentes nos sistemas escolares, diferentemente da habilitação para o Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, com caráter transitório. Essa transitoriedade justifica-se pelo fato de que a formação de professores para os primeiros anos de escolarização se dará, como aponta a evolução do sistema de educação escolar, na graduação o que não mais demandará a formação de professores de matérias pedagógicas para o 2º grau.

A formação dos especialistas da educação, segundo, ainda, Chagas, referencia-se nas três habilitações tidas como fundamentais – administração, supervisão e orientação – “como áreas estabelecidas para racionalização do trabalho educacional não-docente”. Essas áreas/funções, contudo, ainda são consideradas de forma por demais especializada não compatível, muitas vezes, com as condições reais dos sistemas de ensino e suas unidades escolares. A alternativa, nesse caso, seria a de combinar as habilitações fundamentais, já explicitadas, chegando até, caso a instituição considerasse mais adequado, à formação polivalente, tomando-se o devido cuidado na sua organização visto que

(...) nem há de reeditar o antigo “técnico de educação”, perdido em generalidades instrumentais ou pedagógicas, nem pode reduzir-se à ideia simplista de justapor as três

habilitações fundamentais no tempo de uma. Nele, o que se apresentará em primeiro plano serão as três áreas de Administração, Supervisão e Orientação, decerto sem já desmembrá-las em suas “funções” (idem, p. 123)

Após essas explicitações é possível, então, debruçar-se sobre a organização curricular, estabelecendo os conteúdos mínimos tanto da parte comum como diversificada, levando em conta que, na concepção de formação de educadores do conselheiro Valnir Chagas, os especialistas em educação são, todos, professores. Essa condição pressupõe que já terão tido, portanto, formação pedagógica no curso de licenciatura acrescido de dois anos de experiência de magistério, como já elucidado. As matérias básicas, indispensáveis para o preparo dos especialistas em educação, são:

- a) Sociologia Geral e da Educação – como um estudo teórico e empírico da organização e da mudança sociais, visando ao conhecimento crítico das bases sócio-culturais da Educação;
- b) História da Educação – como uma visão das concepções e instituições educacionais ao longo dos tempos, refletindo os valores de cada época e de cada sociedade, para explicação do quadro presente e de seus desdobramentos previstos ou previsíveis;
- c) Filosofia da Educação – como uma reflexão crítica sobre a natureza do conhecimento pedagógico e do processo educativo, para determinar-lhes os conceitos fundamentais e analisar os valores e fins que devem orientar esse processo;
- d) Estatística Aplicada à Educação – como um estudo dos métodos estatísticos de investigação, envolvendo procedimentos básicos para coleta, análise e descrição dos dados com vistas à captação ou explicação de fatos e tendências do setor educacional (ibidem, p. 125).

Atendendo essa parte comum, obrigatória, as matérias da parte diversificada deveriam se centrar nas habilitações oferecidas por cada instituição. Estas também são objeto de especificação da Indicação em análise, elencando-se as matérias e o que poderíamos considerar como a ementa de cada uma delas. Somente atendidas todas as exigências dessa regulamentação, é que as instituições poderiam acrescentar matérias de acordo com seus projetos o que, diante de tamanha estruturação tanto do ponto de vista dos

fundamentos quanto da organização curricular, pouco ou quase nenhum espaço restaria à materialização de um mínimo que fosse de um outro projeto de formação. A formação prática, vinculada estritamente às habilitações cursadas, é parte integrante, no projeto de Valnir Chagas, da parte diversificada do currículo e deverá ocorrer sob a forma de estágio supervisionado em situações reais de exercício profissional, como já prevista na resolução n. 2/69. Poucas linhas são dedicadas à questão do que o conselheiro denomina de “Estágio de Prática”, assegurando, para essa formação, o mínimo de 100 horas em um curso de curta duração (1500 horas). O lugar e a função do Estágio de Prática são assim definidos:

Vinculado à Parte Diversificada, inclui-se no currículo o Estágio de Prática da especialidade relativa a cada habilitação. Como habilitação, para este efeito, entende-se qualquer setor já disciplinado ou a disciplinar e, no caso do Magistério Pedagógico de 2º grau, a habilitação integral que supõe condições especiais de ingresso, figura no diploma e confere prerrogativas de ensino não atribuídas aos demais especialistas. O Estágio desenvolver-se-á sob a necessária supervisão em escolas, complexos escolares, órgãos dos sistemas e outras entidades nas quais se exerçam as funções técnicas ou docentes da área considerada. Lembramos que “docentes”, sujeitas à prática em instituições propriamente escolares, são apenas as que decorrem daquela habilitação integral do magistério. Daí por diante, à medida que se alarga o conceito de escola, o importante é diversificar os locais onde os estudantes ensaiem as aplicações de suas especialidades, alcançando empresas e serviços públicos, para ensinar uma experiência tão rica e variada quanto possível (ibidem, p. 130).

Em reação a essas orientações de planificação e controle aos quais a educação vinha sendo submetida de forma constante e sistemática, os educadores começaram uma mobilização com o intuito de buscar formas efetivas de participação na conformação da política educacional, em geral, e na de formação dos profissionais da educação, em particular. A I CBE (Conferência Brasileira de Educação) pode ser considerada um marco histórico de instituição desse movimento com a criação de um Comitê que, a partir de 1983, passa a se organizar em uma Comissão transformando-se, em 1990, em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Como resultado desse processo de mobilização, várias experiências de redefinição do curso de Pedagogia são

levadas a cabo, buscando imprimir uma orientação na política de formação dos profissionais da educação com base nos princípios elaborados pelos educadores.

Inserido nesse processo de mobilização, destaca-se, no que se refere à questão da prática de ensino, o movimento iniciado pela Didática nos Seminários realizados nos anos de 1982 e 1983 na PUC/RJ, intitulado “Didática em questão”, que deu origem ao livro com nome homônimo publicado em 1984 e organizado por Vera Maria Candau. Desses seminários originou-se o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) ocorrendo, desde então, de dois em dois anos. Segundo informações contidas na Coleção Didática e Prática de Ensino, na qual os estudos dos Encontros são socializados:

A finalidade dos ENDIPEs é socializar os resultados e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas ideias e de novas reflexões (FRADE ET al, 2010, p. 5 e 6).

Apesar de os efeitos desse movimento dos educadores começarem a ser sentidos, sobretudo, na década de 1990, com a materialização em projetos pedagógicos de cursos de várias IES, principalmente nos cursos de Pedagogia, vale destacar o início desse período nos anos de 1980 nos quais as orientações teóricas que subsidiariam várias reformulações e propostas para a formação de professores, e, também, o de Pedagogia, começaram a ser gestadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução deste trabalho esclareço que, tanto no meu próprio processo de formação profissional quanto na pesquisa de iniciação científica levada a cabo no curso de Pedagogia da FE/Unicamp, a questão da formação prática evidenciou-se como uma problemática sobre a qual um estudo sistemático e rigoroso deveria se debruçar.

Segundo Saviani (2008), no processo educativo surgem questões que carecem de uma análise crítica tendo como horizonte equacionar os problemas postos pela prática pedagógica emergindo, aqui, a problemática central da Pedagogia, entendida como ciência da educação: a questão da relação entre teoria e prática, entre os princípios e finalidades da educação e a prática educativa.

Três são os níveis por meio dos quais é possível identificar, analisar e classificar as concepções pedagógicas, de acordo, ainda, com o referido autor: filosofia da educação, teoria da educação/pedagogia e prática pedagógica. Estes elementos se articulam de forma diferente em cada concepção pedagógica. As cinco concepções identificadas⁶² por Saviani podem ser agrupadas em dois grupos, considerando como critério a relação entre teoria e prática: um no qual há a subordinação da prática à teoria e, no outro, inversamente, a prioridade é da prática sobre a teoria. A oposição entre teoria e prática se materializa na contradição entre professor-aluno, conteúdo-método, ensino-aprendizagem, campo de formação-campo de atuação, pesquisa-docência.

O lugar que ocupa e os procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos nos momentos/espacos de formação prática (para a prática?) do pedagogo expressam uma determinada concepção pedagógica. As concepções pedagógicas são entendidas, tal qual Saviani, como a materialização das ideias educativas que emergem das condições históricas vivenciadas pela sociedade. O embate de concepções pedagógicas, nesse sentido, significa o embate de projetos de sociedade diferentes e, por vezes, opostos.

Objetivando dar início ao processo de pesquisa, efetuou-se uma revisão bibliográfica nos bancos de dados selecionados que nos permitiu identificar as respostas dadas ao problema exposto pelas pesquisas selecionadas. Poderíamos afirmar, com base nas análises desenvolvidas, que o procedimento de pesquisa adotado majoritariamente nos

⁶² Humanista Tradicional, Humanista Moderna, Analítica, Crítico-reprodutivista e Histórico-crítica.

trabalhos determinou os limites das pesquisas que ficaram circunscritas ao horizonte que lhes foi possível visualizar. Via de regra, na tentativa de se contrapor a uma formação orientada por uma concepção produtivista da educação na qual os sujeitos do processo educativo, sejam eles alunos ou professores, são subsumidos aos critérios de produtividade, racionalidade e eficiência, deslocou-se o holofote para o indivíduo, dantes marginalizado, como centro da prática pedagógica. Os estudos começaram a tomar as experiências e representações dos professores, sujeitos de sua própria aprendizagem e de sua prática, como fontes privilegiadas de análise, quando não as únicas referenciadas. Assim, os momentos dos cursos de preparação de educadores destinados à formação prática apontavam a necessidade crescente de valorizar esses espaços como possibilitadores da construção dos saberes docentes. A prática se torna soberana, anulando qualquer tentativa de fazer-se uso dos pressupostos teóricos acumulados historicamente pelo campo da educação para orientar a prática pedagógica na busca de torná-la, dessa forma, coerente, consistente e conscientemente organizada. Como se vê, essa concepção que orienta hegemonicamente as pesquisas acerca da formação de professores, no Brasil, não permite uma relação de unidade entre teoria e prática, ao contrário, estabelece-se uma relação de submissão de uma das partes constitutivas do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, de dominação de outra.

Compreendendo que o fenômeno educativo, de modo geral, e a questão da prática na formação do pedagogo, em particular, são determinados histórica e pedagogicamente, refletindo a relação contraditória entre teoria e prática, iniciamos nossa incursão pela história da formação de professores, de forma mais generalizada, no primeiro capítulo, adentrando o curso de Pedagogia da USP, a partir de sua criação, em 1939, chegando até 1980, objeto de discussão do terceiro capítulo, núcleo da presente tese.

A história da formação de educadores até 1980, no Brasil, tendo como eixo de análise a formação prática, pode ser considerada em períodos, de acordo com a função que ocupa no preparo do educador.

A educação jesuíta, predominante no período do Brasil Colônia, pressupunha um processo de ensino-aprendizagem marcadamente subsumido à filosofia na sua vertente religiosa. Nessa concepção, a existência material dos homens é imperfeita buscando-se, no processo educativo, transplantar a essência humana, tanto quanto possível, para a realidade.

Um plano de estudos é rigorosa e meticulosamente estruturado com base na filosofia católica. Àqueles que assumiriam função docente deveriam ser garantidas as condições para reproduzirem, na prática pedagógica, a doutrina religiosa. Para isso, permaneciam junto com professor de larga experiência, durante algumas horas por dia em determinados dias da semana, a fim de que apreendesse o método de ensino adequado. A formação pedagógica, assim, era essencialmente prática subsumida, entretanto, à teoria pedagógica.

As mudanças históricas levaram ao distanciamento entre Igreja e Estado e à necessidade crescente de educação sistemática e intencional do povo. Nesse processo o Estado, gradualmente, assume a educação como tarefa nacional e tem início, aqui, a institucionalização da educação por meio da criação de escolas e, atrelada a ela, a preocupação com a formação dos quadros profissionais que nela atuariam. A necessidade de educação em larga escala levou à questão do método de ensino adequado para atender essa demanda, cada vez maior. No período do Brasil Império, assim, a marca foi a adoção oficial do método de ensino levando em conta a eficiência do ponto de vista quantitativo. As Escolas Normais, espaços formativos de professores, têm vida intermitente, nesse momento, coexistindo com os Professores Adjuntos. A formação centrava-se nos conteúdos a serem ensinados. A formação pedagógica dos professores era essencialmente prática, entendida esta como o momento de, por meio da observação, dominar o método de ensino que deveria ser reproduzido pelos futuros-mestres. Esta etapa da formação, contudo, não era sistemática e intencionalmente organizada.

O advento da República, adequando o regime político ao desenvolvimento econômico, trouxe consigo maior ênfase às questões educacionais e, conseqüentemente, as de formação dos professores. Consolida-se, assim, a Escola Normal como lugar de preparação dos educadores. A novidade, aqui, é a vinculação, anexa à Escola Normal, da Escola Modelo na qual a formação pedagógica dos futuros-mestres ocorreria na prática tendo como referência o método de ensino intuitivo, método esse subsumido à filosofia da educação de orientação laica. A preparação pedagógica se dava essencialmente na prática por meio da observação e participação dos alunos das atividades de ensino. A Escola Modelo objetivava ser um espaço de demonstração pedagógica tanto para os professores quanto para a organização de outras escolas que viessem a ser criadas.

O século XX traz consigo a inserção da indústria no processo produtivo. Atré-ladas a esse processo inserem-se novas ideias pedagógicas as quais estimulam um movimento de mudança significativa no campo educacional ancorado nos preceitos da Escola Nova. Esta busca ancorar a estruturação pedagógico-administrativa da educação escolar sobre bases técnico-científicas. Para tanto, buscando atribuir ao processo educativo um caráter científico, apoia-se nos pressupostos das ciências já constituídas, sobretudo a Biologia, Psicologia e Sociologia. A expressão mais acabada desse movimento, no Brasil, encontra-se nos Institutos de Educação criados na década de 1930 no Rio de Janeiro (1932) e em São Paulo (1933). Matérias com o papel de fundamentar a prática pedagógica, tornando-a consciente e intencionalmente organizada, são inseridas no currículo dos cursos de formação de professores. Os conteúdos a serem ensinados continuaram a fazer parte da grade curricular nos Institutos de Educação, mas, agora, como mediação entre os fundamentos pedagógico-científicos e a prática de ensino não sendo mais considerados como finalidades do processo educativo. A formação prática dos futuros-mestres continuava ocorrendo ao final do curso com dupla função: como espaço de formação e como laboratório pedagógico, por isso a centralidade na observação e coleta de dados. As atividades desenvolvidas eram meticolosa e sistematicamente estruturadas e acompanhadas, mantendo forte vínculo com os demais conteúdos da grade curricular. Identificamos, aqui, um projeto organicamente estruturado para a educação nacional prevendo, além das funções docentes, funções não-docentes. A preparação do quadro técnico da educação se daria sobre a base do magistério, em cursos de especialização para, em princípio, diretores e inspetores de escolas.

No projeto escolanovista a educação cumpriria um papel de suma importância para a modernização do país e seu desenvolvimento progressivo. Aceita essa relação entre educação e sociedade, quem detinha o poder sobre a educação detinha o poder sobre os rumos da nação. Eis o embate travado entre três grupos, naquele momento: a Igreja Católica, o Estado e os adeptos da Escola Nova. Nesse embate, o Estado, buscando conciliar as concepções e ao mesmo tempo concentrar os poderes em suas mãos, assume a tarefa, gradativamente, de direcionar e organizar a estrutura pedagógico-administrativa da educação nacional estabelecendo o padrão federal por meio da criação da Universidade do Brasil. No seu interior organiza-se a Faculdade Nacional de Filosofia sendo uma de suas

seções a de Educação, posteriormente denominada Pedagogia. A seção de Pedagogia seria responsável pelos cursos de Didática, cuja finalidade era a preparação pedagógica para a licenciatura e de Pedagogia com o intuito de formar os técnicos em educação, entendidos os que assumiriam funções na estrutura administrativa da educação.

O curso de Pedagogia, portanto, é criado em 1939, como parte do projeto educacional encabeçado pelo Estado Novo na figura do Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Em tal projeto educacional o curso de Pedagogia, assim como os cursos de Licenciatura, centrava-se na formação profissional, secundarizando a pesquisa que no projeto dos Institutos de Educação ocupava um papel de destaque. Como parte significativa dos professores da seção de Pedagogia era os mesmos que ocupavam, antes, os cargos nos Institutos de Educação, a presente pesquisa demonstrou que o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das matérias que compunham a estrutura curricular do curso orientava-se, ainda, marcadamente, pelos princípios da Escola Nova. Assim, mesmo não possuindo mais um espaço oficial na grade curricular, a prática de ensino continuava a acontecer e ser estruturada de forma semelhante à que ocorria nos Institutos de Educação.

No entanto, há de se considerar uma modificação substancial que afetou, sobremaneira, a formação prática do educador, no caso, o pedagogo: a desvinculação da escola anexa, fato que dificultava o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos alunos no futuro campo de atuação profissional. Interessante ressaltar que os momentos de regência de classe dos futuros-mestres aconteciam quando, por alguma razão, o professor da classe teria que se ausentar. Cumpria o papel mais de substituição do professor do que de formação, de fato. Detectou-se, também, certa “disputa” entre as cadeiras de Psicologia, Administração e Didática em relação à formação prática o que, em certa medida, parece ter colaborado para o distanciamento da psicologia como fundamento da prática pedagógica ou, talvez, a disputa tenha sido expressão desse distanciamento. Mas, ainda assim, a ênfase, no processo educativo, é o sujeito da aprendizagem e, portanto, os métodos de ensino adequados à promoção de experiências positivas e construtivas. Buscando resgatar os fundamentos da Escola Nova como princípios organizativos do curso de Pedagogia, é anexado o Colégio de Aplicação da USP, em 1957, objetivando ser um espaço de formação prática dos licenciandos e laboratório pedagógico.

Cada disciplina que se debruça, de alguma forma, sobre a prática pedagógica centra sua atenção em um aspecto constitutivo do trabalho pedagógico encaminhando a formação do pedagogo em função das finalidades estabelecidas pelo objeto de estudo de sua área específica. Assim, A Psicologia Educacional enfatiza o aluno, sujeito da sua própria aprendizagem; a Didática foca os processos de ensino-aprendizagem deixando claro que não é de sua alçada tratar das finalidades educativas responsabilidade esta da filosofia e sociologia da educação; a Administração Escolar, por sua vez, aborda as questões relativas à organização e funcionamento da estrutura educacional.

Na década de 1950, também, destaca-se a tentativa, por meio CBPE e seus CRPEs, cuja criação contou com o apoio técnico da UNESCO, de retomada do campo científico da educação calcado nos fundamentos das ciências a fim de subsidiar a resolução de problemas enfrentados no processo educativo.

O Parecer elaborado por Valnir Chagas, como membro do CFE, em 1962, já introduz uma outra funcionalidade para a formação prática no curso de Pedagogia que volta, a partir daí, a figurar como componente obrigatório na estrutura curricular do curso. Sua orientação é clara: aproximar os futuros-mestres da realidade educacional na qual atuarão, subsumindo o campo de formação às necessidades do mercado de trabalho do profissional da educação. O projeto educativo elaborado por Chagas é completado pela Reforma universitária (1968), Parecer 252 (1969) e Reforma do 1º e 2º graus (1971). Adentram, aqui, os princípios de racionalidade, produtividade e eficiência por meio da pedagogia tecnicista preconizada por Chagas e assumida como orientação pedagógica oficial do Estado.

Um movimento de resistência começa a se configurar em meados da década de 1970 articulando-se de forma mais organizada a partir de 1980 cujo marco é a I CBE. Novas ideias, novos pressupostos teóricos subsidiam pesquisas na área educacional que são, em vários eventos científicos, revistos, socializados, ensejando a elaboração de projetos educativos alternativos buscando influir na realidade da educação nacional e da formação de educadores, transformando-a.

No entanto, tanto a revisão e análise das pesquisas desenvolvidas no Brasil, nos últimos anos, quanto a própria experiência de formação e a pesquisa desenvolvida na graduação, evidenciam que o problema da questão da prática na formação dos pedagogos,

em particular, e dos educadores, de modo geral, persiste. Isso demonstra que os movimentos deflagrados pelos educadores, sobretudo a partir de 1980, não encontraram os caminhos por meio dos quais seria possível enfrentar essa questão?

Necessário se faz, portanto, desenvolver outra pesquisa analisando, agora, historicamente, quais as mudanças efetivadas a partir do movimento contestatório buscando identificar as razões da problemática persistir e, ao que parece, se agravar, visto que os educadores formados recentemente, além de não possuírem domínio satisfatório dos conteúdos a serem ensinados pouco domínio demonstram dos fundamentos pedagógicos que orientam o trabalho educativo que desenvolvem. Exemplo dessa situação é o artigo de Marin e Giovanni (2007), no qual é relatado o resultado de pesquisa sobre a expressão escrita de professores recém graduados. Segundo as autoras, “os resultados apontam a precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita, indispensáveis para o exercício futuro da profissão docente” (p. 15).

Cada vez mais, diante de uma abordagem pragmática do trabalho pedagógico, este se submete aos sabores das situações imediatas vivenciadas no contexto da prática limitando, sobremaneira, as possibilidades de criar condições favoráveis cujo horizonte seja a transformação da realidade educacional com vistas a contribuir para com a transformação da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, Harold P. e DICKEY, Frank G. *Princípios básicos de prática de ensino*. São Paulo: Fundo de Cultura, 1965.
- AGUIAR, Ângela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In *Educação & Sociedade*, V. 27, n. 96. Campinas, SP: CEDES, 2006, p. 819-842.
- ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Jane Soares de (org.). *Estudos sobre a profissão docente*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernava, 1968.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. *Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período de 2003-2008*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Uberaba, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Braz José de (org.). *A crise da USP*. Editora Brasiliense, 1980.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República: das origens a 1889*. 5ª Ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975-1976.
- _____. *História Sincera da República: de 1889 a 1930*. 6ª Ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975-1976.
- _____. *História Sincera da República: de 1961 a 1967*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975-1976.

_____. *História Sincera da República*: de 1930 a 1960. 6ª Ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1991.

BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. Tese de livre-docência. São Paulo: FFCLUSP, 1959.

BRITO, Silvia Helena Andrade de ET AL (orgs). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e a formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CALDEIRA, Jorge et al. *Viagem pela História do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CAMBI, Franco. (tradução de Álvaro Lorencini). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. & BRIGNOLI, Hector Perez (tradução de João Maia). *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CHAGAS, V. *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra TrabuccoValenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Luciana C. S. *Curso de Pedagogia da Unicamp: processo de reformulação curricular*. Campinas, SP: s.n, 2002.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. De Anísio Teixeira. São Paulo: Editora nacional, 1971.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, 2001, p. 35-40.

_____. Luta de Classes, Educação e Revolução. In SAVIANI, D e DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Educação & Sociedade. *Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências*. Campinas, SP: CEDES, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor: o Instituto de Educação de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis, SC: Cidade Futura: NUP, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e Pode*. 2ª ed. Editora Plano, 2000.

FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, Florestan. *A Questão da USP*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

FERREIRA, May Guimarães. *Conselho Federal de Educação: o coração da Reforma*. Tese de doutorado. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1990.

FERREIRA, Naura S. C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. In *Educação & Sociedade*, vol. 27, n. 97. Campinas, SP: CEDES, set/dez, 2006, p. 1341-1358.

FERREIRA, Normal Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol. 23, n. 79: 257-272, Ag. 2002.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo*. 4 volumes. Tese de Doutorado. São Paulo: (s.n.), 1986.

FRADE, Isabel Cristina A. da S. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica. Vol. I, 2010. Coleção Didática e Prática de Ensino.

FRANCO, Maria A. S. et al. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. In SAVIANI, D. & MARIN, Alda J (org). *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan/abr, 2007, p. 63-97.

FREITAS, L. C. de. *Elementos para a reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp*. FE/Unicamp, Coordenação de Pedagogia, 1989.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O Trabalho como princípio articulador da Teoria/Prática: uma análise da prática de ensino e estágio supervisionados na habilitação magistério do curso de Pedagogia da FE/Unicamp*. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 3^a ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GORESTEIN, M. R; MOREIRA, P. C. F. & FERNANDES, R L. de M. Formação de professores e Gestão Escolar. In ROSSI, V. L. S. de. *Rédeas (in)Visíveis da Gestão do Trabalho Pedagógico: coletânea de textos dos alunos do curso de Pedagogia da FE/Unicamp*. Campinas, SP: Graf. FE, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUEDES, Shierlei Therezinha Roman. *Os sentidos da prática de ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2009.

HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição a história da educação brasileira no período de 1930 – 1970*. São Paulo: Cortez, 1982

LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96. Campinas, SP: CEDES, 2006, p. 843-876.

LOMBARDI, José Claudinei. História, cultura e educação: aportes marxistas. In LOMBARDI, J. C. et. al. *História, cultura e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. História e Historiografia da Educação: fundamentos teórico-metodológicos. In Schelbauer, A. et. al. *Educação em debate*: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. A escola de professore do Instituto de Educação. In LOURENÇO FILHO, Ruy (org). *A formação de professores*: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACIEL, Lizete Shizue B. e SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). *Formação de professores*: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O Capital*: crítica da economia política. Livro I, Volumes I e II. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MANACORDA, M. A. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. 12^a ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2006.

MARIN, Alda J.& GIOVANNI, Luciana M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. In SAVIANI, D. & MARIN, Alda J.(org). *Cadernos de Pesquisa*, V. 37, n. 130. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007, jan/abr, p. 15-41.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000.

_____. *Anísio Teixeira e a Universidade da Educação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil*: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *A educação da “miséria”*: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Campinas, SP: (s.n.), 2011.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. *A prática de ensino no curso de pedagogia: um olhar sobre a produção dos ENDIPEs (1994-1996)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1995.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da história. In SAVIANI, D. et al. *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

PENTEADO JR, Onofre de Arruda. *A formação do professor secundário: a experiência e as escolas de prática*. Boletim n. 144, Didática Geral e Especial n. 2. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1952.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G e GHEDIN, E (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Lúcia Marques e PINHEIRO, Maria do Carmo Marques. *Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério de 1º grau*. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Educação & Sociedade*, V. 27, n. 97. Campinas, SP: CEDES, set/dez 2006, p. 1361-1363.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: Saraiva, 1978.

RIBEIRO, Maria L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 21^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, Maria L. S. *Educação escolar e práxis*. São Paulo: Iglu, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. *Introdução à psicologia educacional*. 3^a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

SANTOS, José Barreto dos. *A criação do curso de Pedagogia no contexto da formação do capitalismo monopolista brasileiro: um estudo da década de 1930*. Tese (Doutorado). Campinas, SP: (s.n.), 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 3^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In Saviani, D. e Lombardi, J. C. (Orgs.). *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In SAVIANI, D. et.al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do Século XIX*. 2^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In SAVIANI, D. & MARIN, Alda J.(orgs.). *Cadernos de Pesquisa*, V. 37, n. 130. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan/abr, 2007b, p. 99-134.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. In SAVIANI, D. & MARIN, Alda J. (org). *Cadernos de Pesquisa*, V. 37, 2007, n. 130. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan/abr, p. 43-62.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Brasiliense, 1974.

SERBINO, Raquel V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. *Políticas de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação Histórica do Brasil*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SOUSA, Jesus Maria. *Os Jesuítas e a Ratio Studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira*. Islenha, 2003, 32, 26-46.

- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SUCHDOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da Educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizonte, 1984.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991.
- VENTORIN, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino (1994-2000)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- XAVIER, Maria Elizabete S. Prado et al. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

FONTES PRIMÁRIAS

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
Volume I e II, 1939 – 1949.

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de
1950. Secção de Publicações, 1952.

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de
1951. Secção de Publicações, 1953.

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo de
1952. Secção de Publicações, 1954.

Anuário da Universidade de São Paulo: 1936 - 1937. São Paulo: Empresa Gráfica da
“Revista dos Tribunais”, 1938.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.
Documentos finais dos Encontros Nacionais.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.
Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

_____ Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes
e bases da educação nacional.

_____ Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e
funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras
providências.

_____ Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de
1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____ Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução* n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os
mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

_____. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia.

_____. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos
currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura.

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação de Pedagogia.

_____. Parecer n. 632, de 2 de setembro de 1969. Conteúdo específico da faculdade de educação.

_____. Parecer n. 672, de 4 de setembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas.

_____. Indicação n. 22, de 8 de fevereiro de 1973. Trata da Formação do Magistério.

_____. Indicação n. 67, de 2 de setembro de 1975. Trata dos Estudos Superiores de Educação.

_____. Indicação n. 70, de 29 de janeiro de 1976. Trata do preparo de Especialistas em Educação.

_____. Decreto 3.276, de 6/12/1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências.

_____. Decreto 3.554/00 - Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Cadernos de Prática de Ensino. Série Matemática. Nº 1, 1º semestre de 1990. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. Nº 2, 2º semestre de 1990. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. Nº 3, 1º semestre de 1991. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. Nº 4, 2º semestre de 1991. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Parecer CNE/CP009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP 028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Processos de organização curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo de 1970 a 2009.

Regulamento da Escola Normal de São de 24/08/1887.
http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_detalhe.asp?blg_id=206

Relatórios de estágio supervisionado dos alunos dos cursos de Pedagogia da FE/USP a partir de 1990 até 2010.

Resolução CNE/CP 02/97, de 26/6/97 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio.

Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95

Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Resolução CNE/CP 1/2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

UNESCO/OIT. Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores.

UNESCO. Recomendações de 1997 relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior.

ANEXOS

1. Relação de teses e dissertações levantadas para o “Estado da Arte” nos Bancos de Dados elencados no Capítulo I.

	Autor	Título
1	Adriana Alves Pugas dos Santos	O estágio como espaço de elaboração docente e a formação do professor.
2	Adriana Eugênio de Souza Ponte	O saber e o fazer de estudantes concluintes do curso de Pedagogia na Docência dos anos iniciais do ensino fundamental.
3	Adriana Ofretorio de Oliveira Martin	Significados e sentidos sobre os processos formativos de estudantes de pedagogia.
4	Adriana de Souza Silveira	Formação de professores: recompondo os nexos entre teoria e prática num novo paradigma.
5	Adriane Ogêda Guedes	Ideário Pedagógico do curso de Pedagogia da UFF/Niterói.
6	Alda Aparecida Vieira	A formação de professores no curso de Pedagogia do campo: o caso da Unimontes,
7	Alessandra Peternella	A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural.
8	Alessandra Renata Zanini	A relação teoria e prática na visão de professores de um curso de Licenciatura em Matemática.
9	Alice Kulina Simon Esteves	De professor a educador: o papel do

		ensino superior na formação inicial em exercício.
10	Alvanize Valente Fernandes	Teoria e prática na formação e atuação de alunas-educadoras do curso de pedagogia: dicotomia ou convergência?
11	Alzira Beatriz Cunha	Refletindo a prática de ensino ontem e hoje.
12	Amália Fenner da Silva	Significado das vivências no estágio em Pedagogia – séries iniciais.
13	Ana Angélica Gonçalves Paiva	Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília – o repensar de seu conteúdo e de sua prática.
14	Ana Catarina Angeloni Hein	Práxis e a noção de prática nos documentos oficiais sobre a formação de professores.
15	Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza	Formação de professores: da experiência do sujeito ao sujeito da experiência.
16	Ana Jovina Vieira de Carvalho	Estágio Supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docente.
17	Ana Maria Ferola da Silva Nunes	Escola de Educação Básica-ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia.
18	Ana Maria Lombardi Daibem	A prática de ensino e o estágio supervisionado.
19	Andrea Alves Ulhôa	O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem da docência: alguns elementos para reflexão.
20	Anderson Gosmatti	Prática de ensino na perspectiva de

		professores de estágio supervisionado de Matemática.
21	Andréia da Cunha Malheiros Santana	Realidade e ficção: o papel do estágio na formação do educador.
22	Anterita Cristina de Sousa Godoy	Aprendendo a ser formadora, ensinando a ser professora: a prática de ensino como trabalho e investigação no processo de formação de professores da educação básica.
23	Anthony James Rosenberg	O Estágio Burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Licenciatura em Língua Portuguesa.
24	Aparecida Alice Barbosa	A formação em Pedagogia na FAFI/UNIPAC: o estágio curricular em questão.
25	Áurea Maria Costa Rocha	A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE.
26	Bárbara Maria Macedo Mendes	A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI.
27	Camila de Matos Miranda	O lugar das práticas profissionais de alunas-professoras no processo de formação do curso de Pedagogia.
28	Camila Lima Coimbra	A pesquisa e a prática pedagógica como um componente curricular do curso de pedagogia: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática.
29	Caroline Xavier	As políticas de formação de professor

		nos anos 90: o curso de Pedagogia da faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
30	Chaysther de Andrade Lopes	O Estágio Supervisionado na formação docente: com a palavra licenciados em Educação Física.
31	CiceraSineide Dantas Rodrigues	Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática: um estudo das falas de docentes e discentes do curso de Pedagogia da URCA.
32	Cintia Silva de Vasconcelos Neves	Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor.
33	Clara Maria Furtado	O curso de Pedagogia e a Formação do Profissional Reflexivo.
34	Clarice Gaudêncio	O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra.
35	Claudemir Francelino de Sales	O estágio e a política de formação do educador: um estudo a partir de programas e projetos da rede Municipal de ensino de Recife.
36	Cláudia Maria Petri	Significações e silêncios: a produção de conhecimentos na prática de ensino.
37	Cláudio Pinto Nunes	As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos e atribuídos por estudantes de Pedagogia da UESB.
38	Cleide Aparecida Martins Barillari	A busca da unidade teoria e prática: a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado.

39	Cristiane Nadaletto	Memoriais e Formação Inicial de professores: um estudo de caso na prática de ensino.
40	Cristiane Regina Arns de Oliveira	A prática pedagógica nos cursos para a formação de professores.
41	DaianiClesnei da Rosa	A teoria e a prática na formação docente: uma re(visão) do curso de formação magistério.
42	Daniel Henrique Lucci Arrieiro	Estágio e currículo: função pedagógica e função social. Estudo de caso do estágio supervisionado no curso de bacharelado em Administração da faculdade de Ciências Administrativas de Curvelo.
43	Daniel Marcon	A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física.
44	Dimair de Souza França	Estágio curricular e prática docente: um estudo das perspectivas do aluno-mestre no curso de pedagogia.
45	Dione MaribelLissoni Figueiredo	A dicotomia teoria e prática nos cursos de Pedagogia.
46	Edla Yara Priess Perini	O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia.
47	Edlauva Oliveira dos Santos	A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia.

48	Edna Falcão Dutra	Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura.
49	Elaine Aparecida de Souza	Epistemologia da prática e da prática docente: um estudo de seus fundamentos com vistas à proposição de abordagens críticas.
50	Eliana MarcielaMarquetis	O estágio curricular nos cursos de Biblioteconomia do Estado de São Paulo.
51	Elisa Gomes Magalhães	Estágio Supervisionado e aprendizagens da docência.
52	Elizabeth Maria Lopes Toledo	O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular.
53	Érica Elisa Nickel	A reflexão-na-ação como princípio norteador para a formação do pedagogo reflexivo.
54	Evaci Bragança Martins	Formação docente e estágio supervisionado no curso de Letras do centro de Educação Superior de Teixeira de Freitas (CESTEF).
55	Flávia Dias Ribeiro	A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade.
56	Francisco Kennedy Silva dos Santos	O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior.
57	Geiza Torres Gonçalves de Araújo	Estágio supervisionado, espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação

		profissional.
58	Georgina Negrao Kalife Cordeiro	A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.
59	Geslani Cristina Grzyb Pinheiro	A formação do professor no curso de pedagogia.
60	Gilberto Ferreira Costa	A participação dos sujeitos e a reflexão coletiva das práticas na formação docente.
61	Gislene Miotto Catolino Raymundo	Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica.
62	Gláubio Araújo Batista	A formação do educador na perspectiva do professor reflexivo: uma análise da prática de ensino na UFRR.
63	Hamilton de Godo Wielewicki	Prática de ensino e formação de professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura.
64	Helena Costa Lopes de Freitas	O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios na Habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/Unicamp.
65	Helena Maria dos Santos	O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.
66	Isabel Cristina Fernandes Ferreira	Prática de ensino: a realidade, o sonho, o desafio.
67	Israel Pinto Dornelles Dutra	Entre a escola e a fábrica: o papel do estágio na trajetória entre a formação e o

		trabalho.
68	Ivone Rupolo	Relação dialética entre a teoria e a prática na formação docente.
69	Izelândia Veroneze	Formas de aprendizagem no estágio: dimensão técnica, política e ética.
70	Janssen Felipe da Silva	Políticas de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos.
71	Jaqueline Gomes Souza dos Santos	Estágio curricular na formação do professor de Ciências Biológicas: representações sociais de alunos estagiários.
72	João batista Carlos Chiocca	Gestão dos estágios nos cursos de Engenharia Química de Curitiba.
73	João José Barbosa Sana	A formação e a identidade profissional das/os pedagogas/os formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, na década de 1990.
74	Jocinete das Graças Figueiredo	A prática de ensino e o estágio supervisionado no curso de pedagogia da Universidade do estado de mato Grosso: uma análise a partir dos estudos culturais.
75	Juliana Pereira de Albuquerque Storniolo	A relação teoria e prática no processo de elaboração de conhecimentos durante a formação inicial de professores alfabetizadores.
76	Juvanete Santos de Souza	A prática de estágio da escola de serviço social da Universidade católica do Salvador-ESSUCSAL.
77	Kalline Pereira Aroeira	O estágio como prática dialética e

		colaborativa: a produção de saberes por futuros professores.
78	Karina Pereira pinto	Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937).
79	Kátia Aparecida Sá Carvalho da Silva	Percepção e vivência da relação teoria e prática no trabalho pedagógico: análise da experiência de egressos do curso de pedagogia da FEUFF/Niterói.
80	Katia Silene da Silva	Estágio e escola-campo: protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de pedagogia do Campus avançados de Catalão-UFG.
81	Lana Ferreira de Lima	A relação teoria e prática no processo de formação do professor de Educação Física.
82	Liane BatistelaKist	Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de Licenciatura
83	Lindomar Barros dos Santos	Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia-licenciatura: um estudo de caso.
84	Luana Amoroso Daniel	O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras.
85	Mabel de Bortoli	Didática: relação teoria e prática nos

		cursos de licenciatura.
86	Magali Aparecida Silvestre	Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia.
87	Marcelo Rogério Zitta	O estágio supervisionado na formação do administrador: estudo da relação entre teoria e prática.
88	Márcia Zendron de Campos	A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial.
89	Marcília Fátima Gobbo	O estágio curricular no curso de pedagogia: educação a distância.
90	Maria Aparecida Assis Batista	A relação teoria e prática como eixo norteador na formação de professores: estudo em um curso de licenciatura da área de Ciências Biológicas.
91	Maria Claudia Silva do Carmo	Formar docentes e vincular teoria e prática: a complexidade do possível.
92	Maria Claudino da Silva Brito	A escola vira outra escola: o significado do estágio supervisionado na formação inicial de professores de língua portuguesa e literatura.
93	Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso.
94	Maria da Conceição de Arruda Villaça	A formação de professores no Estado de São Paulo: a visão do aluno da Habilitação Específica do Magistério-HEM- sobre o estágio.
95	Maria da Conceição MaggioniPoppe	Sentidos de prática em currículo de

		curso de pedagogia.
96	Maria do Socorro Soares	O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes.
97	Maria Eliza Bresfere Arnoni	A prática do estagiando do Magistério na perspectiva da práxis educativa: uma análise do estágio supervisionado do CEFAM de Jales.
98	Maria Fernanda Villena Castro	Do ensaio à encenação: o olhar dos alunos dos 7º e 8º períodos do curso de pedagogia para o processo de articulação teórico/prática no estágio curricular supervisionado.
99	Maria Ghislenny de Paiva Brasil	A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.
100	Maria Isabel Batista Serrao	Estudantes de pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação.
101	Maria José de Freitas Mendes	Reflexões sobre a formação do professor de Matemática: investigando a prática de ensino no curso de Licenciatura da UFPA.
102	Maria Lucia Alvarenga de Carvalho	Estágio supervisionado: espaço e tempo de aprendizagem da docência.
103	Maria Tavares Guerra de Souza	A questão da articulação teoria-prática-formação do educador.
104	Margareth Maria de Melo	Estágio supervisionado de Orientação Educacional do curso de Pedagogia da UEPB: perspectiva.
105	Mariane Ortlieb Quinto	Um lugar para fazer um momento para

		pensar: o estágio curricular na formação de psicólogos.
106	Marilene Gabriel Dalla Corte	O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo.
107	Marília Marques Mira	O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios.
108	Marise Soares Diniz	A aprendizagem da docência em contextos de formação.
109	Marta Loula Dourado Viana	A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.
110	Melina Silva Alves	Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de Educação Física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino como síntese dialética dos projetos em disputa.
111	Miriam Darlete Seade Guerra	A reflexão de um processo vivido em, estágio supervisionado: dos limites às possibilidades.
112	Neridiana Fábila Stivanin	Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de pedagogia/CE/UFSM.
113	Oliveira Machado Fernandes Junior	A contribuição da disciplina prática de ensino na formação do professor de Educação Física: a Educação Física escolar em questão.
114	Patricia Andréia Fonseca de Carvalho	Formação do pedagogo: um estudo

	Pitta	sobre o curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná (1968-1996)
115	Pedro Rauber	A disciplina prática de ensino como reveladora da História da formação do professor primário no Brasil.
116	Priscilla MayumiHayama	Alunos-professores e professores-alunos: o trabalho em grupo no estágio supervisionado.
117	Raimundo Dutra de Araújo	O estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente.
118	Raquel Cruz Freire Rodrigues	Estágio supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades.
119	Regina Celi FrechianiBitte	A formação de professores no curso de História da UFES: o discurso histórico sobre a relação teoria e prática pedagógica.
120	Rita Simone Soares Vignoli	Na prática a teoria é outra? Tensões nas representações da disciplina práticas pedagógicas/iniciação à pesquisa no curso de nível médio.
121	Rodrigo Miotto	As inter-relações entre universidade e escola básica: o estágio e a prática de futuros professores das séries iniciais na construção de conhecimentos pedagógicos de Matemática.
122	Rosa Maria Alves da Silva	E o caminho se fez assim...análise de experiência de formação docente inicial e continuada.

123	Rosana Cássia Rodrigues Andrade	Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período de 2003-2008.
124	Rosana dos Santos Jordão	Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia.
125	Rosane Rigo de Marco	Teoria e prática no curso de Pedagogia-UPF: desafios nas trajetórias de formação do professor.
126	Russel Teresinha Dutra da Rosa	Formação inicial de professores: análise da prática de ensino em Biologia.
127	Sandra Mara Dias Pedroso	Diário de Bordo: o registro formativo(reflexivo) das atividades da prática de ensino.
128	Sandra Maria DartoraMattana	A prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura como fonte potencial de qualificação da formação inicial de professores.
129	Sandra Regina Gardacho Pietrobon	A relação entre os saberes docentes n curso de pedagogia e a prática pedagógica.
130	Selma Carvalho Fonseca	Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores: possibilidades e limites.
131	Selma Garrido Pimenta	O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?
132	Shirlei Terezinha Roman Guedes	Os sentidos da prática de ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal.
133	Silvana Ventrorm	A formação do professor pesquisador na

		produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino (1994-2000).
134	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	A prática de ensino no curso de pedagogia: um olhar sobre a produção dos ENDIPEs (1994 a 1996).
135	Simone Odete Marques de Freitas Ramos	Aulas de estágio: espaço de formação e atuação em direção ao professor reflexivo.
136	Suzanny Pinto Silva	A relação teoria-prática na formação de professores de Língua Portuguesa no curso de licenciatura em Letras: um estudo de caso na Universidade do Estado do Pará – campus da Vigia.
137	Tania Teresinha Bruns Zimer	Aprendendo a ensinar matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.
138	Thaís de Andrade	Estudo de caso: a metodologia e prática de ensino de Inglês e a formação de professores.
139	Therezinha Perez	Estagiárias da Habilitação Específica para o Magistério: vivenciando a prática e operacionalizando a teoria.
140	Vania Batista dos Santos	A formação profissional e a construção dos saberes do curso de pedagogia.
141	Vera Helena Rosa Rocha	Estágios pedagógicos como práxis política renovadora: um estudo avaliativo desenvolvido na Universidade Cruzeiro do Sul.
142	Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita	Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica.

143	Vergilia dos Anjos Mendonça da Costa	A prática de ensino dos cursos de pedagogia de instituições particulares do município do Rio de Janeiro: uma avaliação, segundo alunos e professores.
144	Wilson Rufino da Silva	A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professores/as.

2. Tabela elaborada a partir de dados coletados no cadastro dos cursos de graduação no Portal do MEC.

CURSOS DE PEDAGOGIA – ANO DE CRIAÇÃO/REGIÕES DO BRASIL						
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	TOTAL
1939	0	0	0	4	2	6
1940	0	0	0	0	0	0
1941	0	2	0	1	0	3
1942	0	0	0	1	1	2
1943	0	0	0	2	0	2
1944	0	0	0	0	3	3
1945	0	0	0	0	0	0
1946	0	0	0	0	0	0
1947	0	1	0	1	0	2
1948	0	0	0	0	0	0
1949	0	0	0	0	0	0
1950	0	2	1	0	0	3
1951	0	1	0	0	0	1
1952	1	3	0	1	1	6
1953	0	1	0	1	0	2
1954	0	0	0	4	0	4
1955	0	0	0	2	1	3
1956	0	0	0	0	1	1
1957	0	0	0	2	3	5
1958	0	0	0	1	2	3
1959	0	0	0	3	3	6
1960	0	1	0	1	4	6
1961	1	2	1	1	0	5
1962	4	0	0	0	3	7
1963	0	1	0	2	0	3
1964	0	0	0	5	1	6
1965	0	0	0	7	3	10
1966	0	0	0	10	2	12
1967	1	1	0	6	2	10
1968	1	2	0	13	2	18
1969	0	2	0	9	1	12
1970	2	1	0	12	3	18
1971	1	0	0	21	3	22
1972	0	0	1	32	5	38
1973	0	2	0	19	3	24
1974	1	2	00	1	1	15
1975	0	3	0	4	2	9
1976	0	1	0	2	2	5

1977	0	1	0	1	2	4
1978	1	0	0	0	0	1
1979	0	5	0	2	1	8
1980	1	3	1	3	0	8
1981	3	1	0	1	0	5
1982	0	0	0	0	1	1
1983	1	3	1	0	0	5
1984	0	2	1	0	0	3
1985	3	3	2	2	0	10
1986	0	0	4	0	2	6
1987	1	1	4	4	2	12
1988	4	4	2	7	8	25
1989	4	0	1	1	4	10
1990	6	4	7	3	7	27
1991	2	3	4	1	4	14
1992	1	3	0	2	8	14
1993	2	2	3	0	7	14
1994	3	0	4	2	4	13
1995	1	1	3	6	8	19
1996	2	2	0	7	4	15
1997	2	4	1	6	5	18
1998	1	11	1	9	17	39
1999	21	15	3	25	31	95
2000	43	24	19	56	22	164
2001	18	19	24	49	20	130
2002	7	41	19	62	24	153
2003	9	33	15	69	17	143
2004	10	78	131	61	13	293
2005	29	36	13	56	19	153
2006	12	39	11	59	21	142
TOTAL	199	366	277	672	302	1816

3. Tabela elaborada com dados levantados no cadastro dos cursos de graduação disponíveis no Portal do MEC.

CURSOS DE PEDAGOGIA – ANO DE CRIAÇÃO/ESFERA ADMINISTRATIVA					
	PRIVADA	PUBLICA ESTADUAL	PUBLICA FEDERAL	PUBLICA MUNICIPAL	TOTAL
1939	2	1	3	0	6
1940	0	0	0	0	0
1941	2	0	1	0	3
1942	2	0	0	0	2
1943	1	0	1	0	2
1944	0	0	3	0	3
1945	0	0	0	0	0
1946	0	0	0	0	0
1947	0	1	1	0	2
1948	0	0	0	0	0
1949	0	0	0	0	0
1950	1	0	2	0	3
1951	0	0	1	0	1
1952	4	0	2	0	6
1953	0	1	1	0	2
1954	2	0	2	0	4
1955	3	0	0	0	3
1956	1	0	0	0	1
1957	4	0	0	1	5
1958	3	0	0	0	3
1959	2	3	1	0	6
1960	1	4	1	0	6
1961	3	1	1	0	5
1962	1	3	3	0	7
1963	2	0	1	0	3
1964	4	1	1	0	6
1965	8	0	2	0	10
1966	7	3	0	2	12
1967	8	0	0	2	10
1968	14	2	0	2	18
1969	8	3	0	1	12
1970	13	0	3	2	18
1971	19	1	2	0	22
1972	34	1	2	1	38
1973	23	1	0	0	24
1974	13	1	1	0	15
1975	6	2	1	0	9

1976	5	0	0	0	5
1977	2	2	0	0	4
1978	0	1	0	0	1
1979	1	3	3	1	8
1980	6	1	1	0	8
1981	2	1	2	0	5
1982	1	0	0	0	1
1983	0	3	2	0	5
1984	0	0	3	0	3
1985	2	3	1	4	10
1986	2	4	0	0	6
1987	7	1	4	0	12
1988	13	5	5	2	25
1989	7	1	1	1	10
1990	20	3	4	0	27
1991	6	3	4	1	14
1992	9	3	1	1	14
1993	8	2	4	0	14
1994	5	4	4	0	13
1995	15	1	3	0	19
1996	11	3	0	1	15
1997	11	6	1	0	18
1998	27	5	4	3	39
1999	73	13	7	2	95
2000	90	54	15	5	164
2001	93	17	20	0	130
2002	96	47	9	1	153
2003	97	34	8	4	143
2004	74	207	12	0	293
2005	101	29	21	2	153
2006	107	24	10	1	142
TOTAL	1082	509	185	40	1816