

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

ELAINE DE FÁTIMA FERREIRA WOJCIECHOWSKI

**ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2014

ELAINE DE FÁTIMA FERREIRA WOJCIECHOWSKI



**ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador: Prof. Nelson dos Santos

MEDIANEIRA

2014



TERMO DE APROVAÇÃO

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Por

Elaine de Fátima Ferreira Wojciechowski

Esta monografia foi apresentada às 19 horas e 30 min do dia 12 **de dezembro de 2014** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. Nelson dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Prof. João Enzio Gomes Obana
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Me. Janete Santa Maria Ribeiro
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico esta
monografia a
todos aqueles
que ainda
acreditam que a
educação neste
país pode ser
melhor

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vivete e José Carlos, pela orientação, dedicação e incentivo durante toda minha vida.

A meu marido, Guilherme, pela compreensão, apoio e ajuda constante em tudo que cerca minha vida pessoal e profissional.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Campus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. (LEONARDO DA VINCI)

RESUMO

WOJCIECHOWSKI, Elaine de Fátima Ferreira. Estudo bibliográfico sobre formação de professores e sua atuação no contexto escolar. 2014. número de folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

Este trabalho teve como temática a discussão sobre a relação existente entre teoria e prática no trabalho dos professores dos Ensinos Fundamental e Médio. Por meio do levantamento bibliográfico realizado, procurou-se entender a importância da teoria na atuação docente e como acontece e relação entre esta e prática adotada pelos professores no seu dia a dia de trabalho. A pesquisa adotou, como teoria orientadora, o materialismo histórico. Espera-se que esse estudo possa contribuir no sentido de evidenciar a necessidade de tornar mais próxima e mais harmônica a relação entre teoria e prática no trabalho docente em sala de aula.

Palavras-chave: Formação e trabalho docente. Teoria e prática. Contexto escolar.

ABSTRACT

WOJCIECHOWSKI, Elaine de Fátima Ferreira. Bibliographical study on teacher training and his performance in the school context . 2014. leaf number . Monograph (Specialization in Education: Methods and Teaching Techniques Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

This work was thematic discussion on the relationship between theory and practice in the work of teachers of the Elementary and High School . Through the conducted literature , we tried to understand the importance of theory in teaching practice and in line and the relationship between this and practice adopted by teachers in their day to day work . The research adopted as guiding theory , historical materialism . It is hoped that this study will contribute in building awareness of the need to move closer and more harmonious the relationship between theory and practice in teaching in the classroom .

Keywords: Training and teaching. Theory and practice . School context .

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DA LITERATURA	11
2.1 TEORIA, PRÁTICA E EDUCAÇÃO	11
2.1.1 O Conceito e a Função da Educação escolar no Brasil...	11
2.1.2 Teoria e Prática: uma relação conflituosa.....	14
2.2 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE....	17
2.2.1 Breve História da Formação de Professores no Brasil.....	17
2.2.2 A Regulamentação do Curso Superior em Pedagogia	22
2.3 DITADURA MILITAR E A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO	28
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Este tema que trata da questão da dicotomia teoria e prática entre os professores no espaço escolar, nos ensinos fundamental e médio, foi escolhido por se tratar de um problema real existente no meio escolar brasileiro. Não é algo novo, pelo contrário, este problema entre teoria e prática, como nos aponta Carvalho (2011), remonta ao início da tradição filosófica, quando Platão e Aristóteles tratavam da questão do conhecimento teórico, da natureza do bem para a formação do homem bom e virtuoso.

A discussão sobre a validade da relação entre teoria e prática na formação de professores e, posteriormente, em seu trabalho em sala de aula tem, há muito, levantado importantes e fundamentais questões, como: uma teoria, escolhida como norte, será determinante para o trabalho em sala de aula? Espaços escolares com diferentes concepções pedagógicas podem se valer de uma mesma fundamentação teórica e alcançar resultados semelhantes? É possível realizar o trabalho de sala de aula, que transmite e constrói ciência, valendo-se apenas de conhecimentos empíricos, sem conhecimentos teórico-científicos? Por que os professores que atuam nas escolas têm a tendência de desvalorizar e, até mesmo, negar as teorias educacionais? Seria a formação docente insuficiente para formar um profissional da área da educação suficientemente consciente para transpor o senso comum?

Essas questões requerem uma investigação mais aprofundada sobre o tema, pois a atuação do pedagogo como articulador entre a teoria e a prática, nos colégios estaduais, no que se refere a contribuir com a formação continuada dos professores de Ensino Fundamental e Médio, poderá ser mais efetiva e eficaz na medida em que seja possível entender melhor esse processo e trabalhar de forma mais segura e produtiva com este grande desafio que está posto, qual seja, o descrédito das teorias, que abre espaço para práticas fragmentadas, inadequadas e imersas em senso comum.

A investigação realizada classifica-se como pesquisa bibliográfica e tem como proposta principal apresentar alguns elementos que permitem a discussão e a análise sobre a questão da dicotomia entre teoria e prática no que se refere à

compreensão de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A pesquisa bibliográfica explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos e livros. Busca conhecer e analisar contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema.

O método é o materialismo histórico dialético, que parte da premissa de que é possível, depois de conhecer a realidade e suas causas, transformar tal realidade.

O objetivo específico desta pesquisa bibliográfica é o de fazer uma revisão da literatura existente sobre o trabalho docente e as diferenças entre teoria e prática.

Este trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte, é apresentada a questão da relação entre teoria, prática e educação escolar, buscando o entendimento destes conceitos e apresentando de que forma se dá a relação conflituosa entre a teoria e prática no contexto escolar. Na segunda parte, é apresentada a questão central da monografia, a reflexão necessária sobre a formação do professor através de uma breve retomada da história da formação de docentes no Brasil, hipótese para explicar a compreensão acerca da dicotomia teoria e prática e, conseqüentemente, sua atuação profissional. Na terceira parte, discute-se o período de ditadura militar, que teve conseqüências negativas incalculáveis no Brasil e nos demais países que viveram sob esse regime, considerando que a educação sofreu com a fragmentação do ensino e as sequelas daquele momento continuam tendo efeitos até os dias atuais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A RELAÇÃO TEORIA, PRÁTICA E EDUCAÇÃO

Nesta primeira parte, é apresentada a questão da relação entre teoria, prática e educação escolar, buscando o entendimento destes conceitos e apresentando de que forma se dá a relação conflituosa entre a teoria e prática no contexto escolar.

2.1.1 O Conceito e a Função da Educação Escolar no Brasil

“Na prática, a teoria é outra” e vice-versa. A frase é popular dentro das escolas. Através de falas como esta, o professor aponta descrença nas teorias, ou, ainda, informa que a dicotomia teoria e prática está longe de ser superada.

Pode parecer uma contradição, e, na verdade, é, pois o professor do espaço escolar brasileiro possui, em sua formação inicial (que pode ser em nível médio, no curso de formação de docentes, ou, em nível superior, em um curso de licenciatura), disciplinas que serviriam para embasar teoricamente suas práticas pedagógicas. Além disso, o futuro docente, desde o início de sua formação, tem disciplinas específicas do curso que escolheu, embasadas na ciência, em teorias e práticas, e, ainda, disciplinas que versam sobre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e fundamentos teóricos da educação. Buscamos entender as raízes deste problema e para isso precisamos recorrer a alguns conceitos.

Primeiramente temos que refletir sobre o conceito de educação e a função da escola e quais são os sujeitos envolvidos neste processo.

Segundo Saviani (2003), a educação é própria dos seres humanos, pois faz parte de sua natureza, que por sua vez é diferente dos outros animais já que precisa produzir sua existência; e faz isso transformando a natureza através do trabalho. O homem antecipa mentalmente aquilo que vai realizar, o que caracteriza uma ação

intencional. Ao transformar a natureza o homem cria o mundo da cultura, e, a educação é uma exigência do processo de trabalho e para o processo de trabalho. Para produzir sua existência, o homem precisa garantir sua subsistência através do que conhecemos como trabalho material, mas antes disso, ele precisa pensar nos objetivos da ação, representando mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui aquilo que chamamos de ciência, ética e arte, que abrem possibilidade de outra categoria, chamada de trabalho não material, ou seja, as ideias, conceitos, hábitos, enfim a produção do saber. A educação é, portanto, trabalho não material e seu ato de produção e consumo estão interligados, diferente dos livros que se separam do produtor. Sendo assim, Saviani (2003) esclarece 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.” (SAVIANI, 2003, p. 13).

O autor explica que diferente de outros animais, o homem precisa aprender a ser homem, a ter humanidade, a conhecer a história da sua espécie e aquilo que foi construído pela espécie até o momento de seu nascimento para partir daquilo que o próprio homem descobriu, criou, desenvolveu, para então colocar sua contribuição, sem precisar descobrir ou conhecer novamente.

Vitor Henrique Paro (2002) explica o conceito de educação e apresenta os objetivos desta educação. Ele aponta que:

Entendida a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai a importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras. Tais objetivos têm a ver com a própria construção da humanidade do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano atualiza-se enquanto sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza. (PARO, 2002, p.07).

Aponta-se que a prática dos professores tem se limitado à transmissão de conteúdos, deixando em segundo plano questões pedagógicas, didáticas e políticas que poderiam contribuir sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor é árduo e fundamental, como é fundamental sua formação continuada, pois:

Em vez de demonizar os instrumentos de informação, é melhor investigar a sua importância na constituição de aspectos mais amplos e de subjetividade. É educar incorporando as novas técnicas e, mais do que isso, promovendo a capacidade de leitura crítica das imagens e das informações

transmitidas pela mídia. Antes de realizar essa tarefa, é bom lembrar que outra transformação tem exigido igual atenção crítica do educador, qual seja a que se verifica no mundo do trabalho. Como vimos, na sociedade informatizada prevalece o setor terciário, enquanto no secundário ocorre maior flexibilização no trabalho, com preponderância da atividade intelectual, e exigência de maior iniciativa. Aqui, o risco está numa escolarização por demais atrelada aos apelos do mercado, desprezando a formação geral e crítica do educando. (ARANHA, 2007, p. 362)

Sem que haja uma formação continuada e de qualidade, os professores ficam alheios a questões fundamentais da sociedade, que acabam por pautar e ditar os rumos da educação. Assim sendo, professores, pais e alunos, que são grande parte da sociedade, ficariam privados de conhecimentos e ferramentas para realizar discussões fundamentais na área da educação. Ao mencionar que concepções políticas e epistemológicas têm influência sobre a aceitação ou rejeição de certas práticas pedagógicas

a filosofia educacional depende da filosofia formal porque quase todos os grandes problemas da educação são, no fundo, problemas filosóficos. Não podemos criticar os ideais e as diretrizes educacionais existentes, nem sugerir novos, sem atentar a problemas filosóficos de ordem geral, tais como a natureza da vida boa, que é um dos alvos da educação; a natureza do próprio homem, porque é o homem que estamos educando; a natureza da sociedade, porque a educação é um processo social; e a natureza da realidade suprema, que todo conhecimento procura penetrar [...]. O filósofo educacional pode estabelecer tais teorias deduzindo-as da filosofia formal e aplicando-as à educação. Kneller (1966 apud CARVALHO, 2011, p. 03)

Dentro de uma perspectiva crítica de educação, o descrédito e a falta da busca por conhecimento teórico-prático desmobilizam e empobrecem o processo de ensino, o que acaba por fragmentar ainda mais o trabalho do professor em sala, que, por sua vez, encontra mais obstáculos para oportunizar à sociedade, sujeitos críticos que possam transformá-la.

2.1.2 Teoria e Prática: uma Relação Conflituosa

A questão da dicotomia entre teoria e prática sempre esteve presente nas discussões acerca da educação. É possível, observando e analisando a prática do professor dentro e fora da sala de aula, principalmente nos momentos de formação continuada, que o professor do Ensino Fundamental e Médio, de modo geral, demonstra descrença em relação às teorias.

Para tentar compreender porque isso ocorre vamos recorrer à história e à filosofia. No que se refere à filosofia:

O termo teoria vem sendo historicamente utilizado com o significado dado pelos gregos na Antiguidade, de “especulação ou vida contemplativa”. Aristóteles, inclusive em sua *Ética a Nicômaco*, identificava a teoria com a “beatitude”. Teoria como “ato contemplativo” se contrapõe à prática e em geral a qualquer não tenha por fim a contemplação. Essa ação contemplativa desinteressada está associada à teoria do conhecimento e ao conceito etimológico de filosofia como “busca amorosa do saber. (OLIVEIRA, 2011, p.196).

A teoria se apresenta como abstração, um exercício abstrato do raciocínio lógico, uma atividade intelectual que se contrapõe à prática que é concreta.

Para Saviani (1986), a teoria pode ser entendida em dois sentidos: um abarcando a explicação da realidade, que seria a ciência; e, o outro, que abrange o aspecto expressivo, pois, para ele:

[...] a teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser - no caso a educação - que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é, não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente. (SAVIANI, 1986, p. 163).

De acordo com o que diz este autor, a teoria em seu aspecto expressivo colabora para a mudança, para a transformação da educação. Ao negar a importância da teoria, da ciência e da formação continuada, o professor acaba por negar ao aluno a possibilidade de aprender, ou de aprender de outra forma, mais planejada, articulada com o tipo de homem que se pretende formar e com vistas à construção de uma sociedade mais justa e mais humana, diferente da atual.

É necessária a compreensão de que:

Não é a teoria que se contrapõe à prática pura, é a abstração [...]. Fora do horizonte da prática que a fundamenta, teoria de fato não passa de abstração. E ele problematiza essa visão dicotômica, que está presente no nosso cotidiano social e educacional, explicando que o problema da elaboração da teoria mais que uma questão lógica, é uma questão antropológica. Pereira (1982 apud OLIVEIRA, 2011, p. 197)

Sendo uma questão antropológica, temos que recorrer a questões relativas ao ser humano e ao mundo, verificando por que o homem teoriza. Segundo indica Oliveira (2011), seria a racionalidade uma característica essencial da natureza humana na visão clássica. Seria a razão o guia do viver e, por isso, a necessidade de teorizar sobre as coisas. Assim sendo, caberia à educação desenvolver essa

característica do homem, desenvolvendo sua capacidade de memorização e raciocínio, através da ênfase no ensino teórico.

Essa valorização da racionalidade do ser humano vai implicar, no campo educacional, social e político, num processo de diferenciação do saber e de classe. Faz-se uma distinção entre a episteme (ciência compreendida como teoria, como sistema explicativo racional fundamentado) e a doxa (opinião ou conhecimento não fundamentado). (OLIVEIRA, 2011, p. 197).

Esta separação entre episteme/teoria e doxa/senso comum, fez com que a educação fosse direcionada para a episteme, ou seja, para a teoria em prol do desenvolvimento da razão.

Com a chegada da pedagogia tradicional, que trata a educação como processo de aquisição do saber teórico, com método expositivo de cinco passos formais, onde o professor é aquele que ensina, que detém o conhecimento, existe uma consolidação entre a separação da teoria e da prática, que perdura até os dias atuais.

Existe um grande movimento em prol da formação de um professor pesquisador, que tenha domínio dos métodos e técnicas para pesquisar, refletir sobre seus problemas e formular novos conhecimentos para responder tais problemas.

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma ideia que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa nas escolas ou salas de aula (ANDRÉ et al., 2013, p. 55).

No artigo “A complexa relação entre o professor e a pesquisa”, André (2013) fala das relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, comenta que o que a motivou a realizar tal pesquisa foi o fato de saber que a formação e a prática para a pesquisa não foram consideradas importantes para professores formadores de futuros professores, numa pesquisa anterior. Para desenvolver a pesquisa, escolheram dois colégios de aplicação, ligados a universidades, que por sua natureza, vínculo com universidades, tinham necessariamente uma relação com a pesquisa. Assim, a autora reuniu, através de entrevistas com os professores, uma série de dados sobre a prática de pesquisa na escola básica realizada por professores.

André (2013) nos traz a importância de pensar acerca de possíveis limitações que podem ocorrer, como um trabalho de reflexão voltado apenas às

paredes da sala de aula, portanto, sem um conteúdo crítico ligado a uma realidade mais ampla, numa perspectiva transformadora. A maneira de assegurar esse conteúdo crítico, que é um desafio, como aponta a autora, seria através da teoria.

Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele vai assim ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos. O esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis. (ANDRÉ et al., 2013, p. 32).

A autora apontou como constatação de seu estudo que, na realidade da escola básica, não há tanto espaço para a pesquisa quanto pretende o ambiente acadêmico, que propõe a pesquisa na prática e na formação docente. a) Mesmo com a pesquisa sendo parte da obrigação dos docentes, com carga horária prevista e às vezes até complemento salarial, nem todos declararam fazer pesquisa. b) No que se refere ao caráter da pesquisa, os professores estão divididos entre a pesquisa acadêmica e uma voltada para a realidade de sua prática. c) A formação do professor precisa ser revista, pois ele precisa saber fazer pesquisa que lhe dê resposta aos problemas com que se depara. d) devem existir condições para a prática da pesquisa, como incentivo salarial, carga horária específica, bibliografia na escola para o professor além de auxílio técnico.

Pessoalmente não tenho dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo contexto no qual ela se insere[...] (ANDRÉ et al., 2013, p. 51).

2.2 A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CERNE DA QUESTÃO

Nesta segunda parte, é apresentada a questão central da monografia, a reflexão necessária sobre a formação do professor através de uma breve retomada da história da formação de docentes no Brasil, hipótese para explicar a compreensão acerca da dicotomia teoria e prática, e, conseqüentemente, sua atuação profissional.

2.2.1 Breve História da Formação de Professores no Brasil

Segundo Brzezinski (1996), a expansão da escola elementar, ocorre no final do Império. Tal escola ensinava noções de matemática e língua, e sua expansão criou a necessidade de que fossem formados professores na chamada Escola Normal de nível médio.

Em 1880, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Escola Normal noturna para professores, dirigida por Benjamin Constant.

Durante o império, houve uma sucessão de aberturas, extinções e reaberturas de Escolas Normais, o que atrapalhou a formação de professores primários. Como havia a necessidade de professores, foi dada a leigos a possibilidade de exercer o magistério, sem que houvesse a necessidade de provas oficiais. A partir do final do século XIX, ocorreu a criação de escolas públicas, em menor número que as Escolas Normais particulares.

A própria existência e posterior consolidação das Escolas Normais no sistema particular são indícios da importância que estas tinham na formação de professores. No entanto, não foi dentro de instituições reconhecidas como modelos, caso da Escola Normal da Praça, em São Paulo, ou no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, que ocorreu a primeira experiência de formar professores em nível superior.

A primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com um instituto de Educação em anexo, criada em 1901, estava sob responsabilidade da Ordem dos

Benedictinos de São Paulo. A faculdade nasceu em decorrência de debates e indicações em Congressos Católicos, na Bahia e no Rio de Janeiro.

De acordo com Brzezinski (1996), para atender o que foi deliberado no encontro do Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Universidade Católica, denominada Pontifícia Faculdade de Filosofia e Letras, que funcionou somente seis anos, a partir de 1908, pois, como consequência da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), houve uma dispersão dos professores que eram estrangeiros.

Desde os tempos da Colônia, várias foram as tentativas de criação de Universidades no Brasil, mas as intenções se tornaram fato somente em 1920, quando foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, com cursos que funcionavam em instituições isoladas, para atender ao momento de transição vivido naquele período. É importante mencionar que foram criadas, em 1909, a Universidade de Manaus e, em 1912, a Universidade do Paraná, na tentativa de organizar uma universidade através do agrupamento de cursos superiores que já existiam de modo isolado. Entre esses cursos, porém, não existia nenhum destinado a estudos pedagógicos em nível superior.

Xavier (1990) menciona que foi nas primeiras décadas do século XX que o Brasil encontrou a oportunidade e as condições históricas necessárias para superar a crise da economia agroexportadora e alterar as formas tradicionais de dominação capitalista, através da industrialização.

Neste período, o Brasil, país de economia periférica, que exportava um produto básico / matéria-prima, a preços baixos, passa a ter necessidades de consumo interno, sem ter condições de comprar, pagando caro por produtos manufaturados. Foi uma crise provocada pelo esgotamento das condições de exploração e mercantilização do produto básico.

Às mudanças de ordem econômica seguiram-se alterações de ordem social, com o surgimento de grupos emergentes do processo de industrialização e urbanização, que almejavam o desenvolvimento interno e uma maior participação política. A burguesia industrial, formada por grupos de empresários da indústria e as oligarquias dissidentes, contrários aos privilégios exclusivos dos setores ligados ao café, reclamavam uma política de desenvolvimento, através de altos impostos aos produtos estrangeiros.

Também a classe média urbana, ligada às atividades industriais, bancárias e comerciais, ganhou importância nos anos de 1920. Este grupo social heterogêneo tradicionalmente excluído das decisões políticas, reivindicava sua maior participação nesta esfera, através de alterações estruturais como a instituição do voto secreto e a moralização eleitoral.

O operariado, em crescimento desde o final do século XIX, pressionava o governo no sentido de obter melhores condições de vida e de trabalho, posto que os trabalhadores da indústria não contavam com qualquer proteção trabalhista.

Com a nova burguesia urbana e extratos da pequena burguesia, a educação pública passa a ser exigida, com tais grupos reivindicando uma educação acadêmica. Já o operariado, por sua vez, quer que lhe seja garantido ao menos um mínimo de escolarização e luta pela expansão da oferta de ensino público, realmente para todos.

No contexto externo, durante os anos de 1920, a produção industrial e agrícola dos Estados Unidos ampliou-se, mas não houve o aumento do consumo na mesma proporção, já que o poder aquisitivo das pessoas não acompanhava o crescimento da produção.

Em outubro de 1929 teve início, naquele país, a quebra de empresas e a consequente onda de desemprego, com corte às importações e empréstimos. Esta crise afetou seriamente, também, o Brasil, desencadeando uma crise para a economia nacional. Além de diminuir a compra do café brasileiro, a crise fez com que o preço despencasse no mercado externo, o que tornou inviável a política de valorização do café, praticada pelo governo.

Somada à crise econômica, veio a crise política, quando o paulista Washington Luís não quis apoiar o candidato de Minas Gerais que o substituiria na presidência do Brasil, o que pôs fim à política do café-com-leite, acordo que previa a alternância de políticos dos estados de São Paulo e Minas Gerais na chefia do Executivo.

Até os anos vinte, o principal credor do Brasil era a Inglaterra. Era a Grã-Bretanha quem nos cedia grandes empréstimos, para bancarmos a política de socialização de perdas (valorização do café). Todavia, após a Primeira Guerra Mundial, a Inglaterra começou a perder a hegemonia econômica mundial para os Estados Unidos. Em poucos anos, o Brasil trocou de credor, aceitando empréstimos dos americanos e de outros bancos europeus. A influência americana não atingiu nosso país apenas no âmbito econômico. Em relativo pouco tempo, boa parte de nossa intelectualidade era cooptada pelo estilo de vida norte-americano. O Brasil passava a ser

vítima daquilo que hoje chamamos de imperialismo cultural. (GHIRALDELLI JR, 1996, p. 32).

É importante observar, no decorrer da história, a relação existente entre o sistema econômico, capitalista, e as políticas de um país, em especial, aquelas relativas à educação.

Ghiraldelli Jr (1996) nos leva ao entendimento de que, junto com o dinheiro dos empréstimos, o país recebeu o ideário da Pedagogia Nova, baseado, principalmente, nos pensamentos do filósofo estadunidense John Dewey.

Dewey e suas ideias passam a ser conhecidas pelos educadores no Brasil através de Anísio Teixeira, após seu retorno de uma viagem aos Estados Unidos, Anísio Teixeira passa a disseminar as ideias do pragmatismo.

De modo resumido, pode-se dizer que, segundo essas ideias, a aprendizagem é uma construção subjetiva do conhecimento e o ambiente é um meio estimulador. A escola deve valorizar o conhecimento que o aluno traz. Os conteúdos são selecionados a partir dos interesses e experiências vividas pelos alunos. O professor é um facilitador da aprendizagem, que auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança.

Tais ideias, segundo Piletti (1997), propiciaram grande discussão acerca da educação brasileira. O modelo existente, que privilegiava a formação das elites, poderia dar lugar a um sistema nacional de educação, onde se pudesse formar um todo articulado, partindo-se da preocupação com a educação básica.

Os educadores que participavam dos debates e discussões nutriam grande entusiasmo pela educação: acreditavam que através dela poderiam modificar a própria sociedade. Por isso, em primeiro lugar, seria necessário montar um moderno e eficiente sistema de educação, em que caberia ao Governo Federal a responsabilidade fundamental [...]. (PILETTI, 1997, p.165).

Baseados nos escritos estrangeiros, os educadores do Brasil pretenderam transformar o ensino a partir de estratégias pensadas para outra realidade, esquecendo-se de analisar mais profundamente a realidade brasileira.

Mais que transformar o ensino inicia-se uma crença, que, em certa medida, perdura atualmente, de que é possível transformar a sociedade através da educação, na escola. Pensava-se em construir uma sociedade democrática ao se educar pessoas com padrões diferentes ao do conservadorismo vigente na época.

Munidos da esperança contida nestas crenças e do contato via ideias de Anísio Teixeira como as presentes nos livros “Educação não é privilégio” (1957) e “Pequena introdução à filosofia da educação” (1934), inspiradas na pedagogia nova de Dewey, os educadores reúnem-se e constroem, na década de 1930, um documento que ficaria famoso, o Manifesto da Escola Nova. Sabe-se que:

A década de trinta foi um período muito agitado. Iniciou-se com a “Revolução de 30”, que pôs fim a Primeira República e destituiu do poder as oligarquias cafeeiras. Dois anos depois assistiu à reação das elites paulistas que pegaram em armas contra o Governo Federal (GHIRALDELLI JR, 1996, p. 33).

Motivados pelas circunstâncias do momento, educadores escolanovistas, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, que buscavam combater a escola elitista e acadêmica tradicional, comandada pela igreja, publicam, em 1932, aquilo que conhecemos como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que era um documento que defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado. Mais que um documento, era uma crítica ao sistema da época, que destinava uma escola para os ricos e outra para os pobres, oriundos da classe trabalhadora.

Mesmo com essas reivindicações e as modificações na educação, as últimas resultantes das primeiras, não existia ainda uma escola superior de estudos pedagógicos para formação de professores. Foi dada à Escola Normal da Capital, transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, e, em 1933, em Instituto de Educação Caetano de Campos, a incumbência de executar o curso de aperfeiçoamento para o preparo técnico de inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Deste, que era um curso pós-normal, num local provisório, pois havia a necessidade de uma futura Escola Superior de Estudos Pedagógicos, origina-se, em 1934 a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Esse curso de aperfeiçoamento, primeira etapa do caminho percorrido pelo Instituto de Educação da USP, então, constitui o marco histórico, em território paulista, do preparo de profissionais da Educação em nível superior. A partir da ampliação de suas funções passou a preparar professores secundários, a fim de atender ao preceito legal contido no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. (BRZEZINSKI, 1996, p. 28).

Na segunda etapa, portanto, a partir de 1934, a Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano de Campos foi incorporada ao Instituto de Educação

da USP, através do decreto de criação da Universidade, sendo inaugurada a formação de professores secundários em nível superior.

É necessário observar que os dois níveis de formação de professores, o médio e o superior, aconteciam num mesmo ambiente. Tal condição não ocorria com outros cursos superiores mais tradicionais, como Direito e Medicina. Além disso, o curso que formava professores em nível superior durava apenas três anos, e, os demais, cinco ou seis.

Assim, é possível perceber que havia clara diferenciação entre os cursos e que os estudos pedagógicos em nível superior eram inferiores aos demais cursos. Na verdade, tal escola não era de nível superior, pois não possuía nem estrutura, nem configuração de nível superior.

2.2.2 A Regulamentação do Curso Superior de Pedagogia

Segundo Silva (1999), o curso de Pedagogia no Brasil foi instituído através do Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, na ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

O curso surge com o objetivo de formar bacharéis e licenciados para várias áreas. Para o setor pedagógico, ficou instituído o “padrão federal”, que acabou por modificar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições de ensino do país.

Foram fixados os currículos plenos e a duração para todos os cursos. Em três anos eram formados os bacharéis, após, adicionando um ano de curso de didática, formavam-se os licenciados, no que ficou conhecido como esquema 3+1. Inerente à criação do curso de pedagogia, com o sistema 3+1 surgem problemas que o acompanham no decorrer do tempo. Tal organização:

[...] criou um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer o que é dirigido ao bacharel em geral. É a que se refere ao preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica (SILVA, 1999, p. 34).

Ainda de acordo com Silva (1999), o Decreto-lei 1190/39, de 4 de abril de 1939, determinava que houvesse a exigência da titulação de bacharel em

Pedagogia, juntamente à diplomação, a partir de 1º de janeiro de 1943, para que fossem preenchidos os cargos de técnicos de Educação do Ministério de Educação.

Todavia, fica aparente que esta referência é muito vaga para identificação de um profissional, criado naquele momento e que não possuía ainda suas funções definidas, pois não dispunha de um campo profissional onde realmente pudesse atuar.

Observando o currículo do curso é possível notar que existia nele a separação entre conteúdo e método. Levando em conta que, tanto o papel, quanto a colocação deste profissional não estavam claras, a organização deste currículo também apresentava problemas ou certa inadequação.

Essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse Bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação (SILVA, 1999, p. 35).

Quando a disciplina de Didática Geral e Especial foi retirada da formação do bacharel, este ficou sem uma identidade, pois não era possível compreender qual seria o espaço na educação, no mercado de trabalho, para a atuação do graduado em pedagogia, fato que contribuiu para que não houvesse entendimento acerca da definição e importância do papel do pedagogo, e mesmo da importância da existência de um curso superior para formar tal profissional.

O licenciado também tinha problemas no que se referia ao campo de trabalho, pois o curso normal não era espaço exclusivo para que ele atuasse, pois, pelo Decreto-Lei nº 8530/46, de 1946, qualquer pessoa com diploma de ensino superior poderia lecionar neste curso.

Em 1962, foram feitas alterações no currículo do curso de Pedagogia, mas foram alterações superficiais, insuficientes para solucionar os problemas do curso.

No parecer do Conselho Federal de Educação, CFE nº 251/62, Valnir Chagas, conselheiro, fixa um currículo mínimo para o curso e trata de sua duração.

[...] Fica, portanto, muito clara a ideia de provisoriamente com que é tratada a existência do curso de Pedagogia. A previsão do autor do parecer é que, antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, enquanto a formação do "pedagogista" se deslocaria a pós-graduação, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltassem para o campo da Educação. (SILVA, 1999, p. 37).

Portanto neste período há o princípio do pensamento de que o curso de Pedagogia poderia ser o curso responsável pela futura formação dos professores, que atuariam no ensino primário, ou seja, existe uma ideia intrínseca de que seria imprescindível oferecer uma formação adequada para tais professores, em primeiro plano, e que as demais habilitações do pedagogo, que não seriam de maior importância que a formação docente, fossem realizadas após a graduação.

Para que se entenda melhor o que ocorria nesta fase, dentro da educação brasileira, Saviani (2002), em seu livro “Escola e Democracia”, esclarece o que foram as teorias da educação.

A questão central abordada no livro diz respeito ao problema da marginalidade, que segundo ele residiria no fato de existirem muitas pessoas que não tem acesso à escola, não se apropriaram da escola, e, portanto, se encontram marginalizadas dela. Diante dessa situação, o autor faz uma explanação das teorias da educação, no intuito de analisar como elas tratam o problema. Quando menciona as teorias não-críticas (pedagogia tradicional, nova e tecnicista), diz que, do ponto de vista pedagógico, para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e, para a pedagogia nova, aprender a aprender, já para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

Para Saviani (2002), a marginalidade é vista como um problema social, e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir na sociedade, transformando a mesma e corrigindo as injustiças, promovendo a equalização social.

Num segundo grupo estão as teorias crítico-reprodutivistas que acreditam que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. Deste grupo o autor discorre sobre três teorias que tiveram maior nível de elaboração.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica acredita que todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, revertem sempre no reforço dos interesses dominantes. A teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), como mostra Saviani (2002), concebe a escola como instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Portanto a luta de classes fica diluída, tal o peso que adquire a dominação burguesa. Para essa teoria a luta de classes não tem nenhuma chance de êxito.

Já a teoria da escola dualista fala que a escola é dividida em duas grandes redes, uma para cada classe social (uma para a burguesia e outra para o proletariado). Para a burguesia a rede secundária superior (SS); e, para o proletariado, a rede primária profissional (PP). Saviani (2002) diz que é importante observar que nesta teoria, através das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. O proletariado recebe toda ideologia burguesa ao mesmo tempo em que é preparado como força de trabalho.

Acreditando que tanto as teorias não-críticas quanto as crítico-reprodutivistas não dão conta de explicar a totalidade da questão da marginalidade, ou não puderam resolver o problema, o que é feito através da teoria da curvatura da vara, onde nenhum dos extremos é o mais adequado e é preciso entortar a vara para o outro extremo para que ela fique numa posição correta, Saviani (2002) propõe uma teoria crítica da educação, que deve lutar para evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

O autor pontua que durante o período da escola nova, quando reivindicava escola para “todos”, a burguesia tinha interesses, porque era importante, para ela, uma ordem democrática consolidada, o que correspondia também ao interesse do proletariado, porque, para o proletário, era importante participar do processo político. Mas, como o proletariado escolhia através dessa “democracia” governantes que não agradavam inteiramente a burguesia, pois os melhores, do ponto de vista dominante, não eram os melhores do ponto de vista dominado, a elite, não satisfeita com a situação, afirma que a escola não está funcionando bem e é preciso mudá-la.

Foi o que possibilitou a aparição da escola nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares, o que, segundo Saviani (2002), faz com que o proletariado fique desprovido do conhecimento. Há um esvaziamento de conteúdos, o que é péssimo, já que conteúdos são fundamentais, e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem perde força e significado, pois o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. O autor completa essa ideia dizendo que o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam,

sendo necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

Aos educadores, o autor enfatiza que cada professor, das diferentes disciplinas, tem uma contribuição específica a dar para a transformação da sociedade, por meio da instrumentalização que é ofertada aos alunos através das disciplinas escolares. Então, tal contribuição “[...] será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global” (SAVIANI, 2002, p. 80).

O autor conclui dizendo que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Neste sentido, a reflexão sobre a formação do educador é premente, é condição fundamental em todas as instâncias que baseiam a educação como política de nação.

É importante entender na história da educação brasileira, através do estudo feito por Pimenta (2001) sobre a questão do estágio nos cursos de formação de docentes, que:

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso. (PIMENTA, 2001, p. 28).

O conceito de prática presente nos cursos de formação de professores primários até os finais dos anos 1960 era da prática como imitação de modelos teóricos existentes. Nessa época, o trabalho de ensinar era quase que exclusividade das mulheres, que poderiam completar suas vidas de mãe e esposa com uma ocupação respeitável. Como a essas mulheres não cabia o provimento da casa, seu salário era muito baixo, pois a ocupação não era propriamente uma profissão, era quase um sacerdócio, uma caridade realizada de modo a não atrapalhar seu papel No lar. Nesse sentido, verifica-se que:

A escola Normal que se ampliou e consolidou a partir dos anos 30 foi sendo frequentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade brasileira. Sua finalidade real era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de famílias. Secundariamente a escola preparava para o exercício do magistério, porque, afinal, esse papel poderia substituir o de mães, para aquelas mulheres que não se casassem. Ou, como ocorreu sobretudo nos anos 50 e

60, quando a mulher começou a ter necessidade de complementar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro. O exercício do magistério então se coadunava com o trabalho doméstico". (PIMENTA, 2001, p. 33 e 34).

A autora analisa que a escola primária tem trabalhado com a criança ideal, aquela que já tem seu papel na sociedade, não com aquelas que estão à margem da sociedade. Assim, a escola parte de modelos de práticas e instrumentos que são tradicionalmente conhecidos como sendo de sucesso. Para Pimenta (2001), fica claro que a escola ensina, e, se a criança não aprende, seria problema da família ou da cultura, por exemplo. Nesse período, informa a autora:

A prática que se exige para a formação da futura professora era tão somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação sob a forma de um estágio profissional, não se coloca como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão, e, de outro, a destinação das alunas da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério. (PIMENTA, 2001, p. 35)

Segundo a mesma autora, estudos do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), nos anos 1960, sugerem que as aulas para formação de professores primários partam de problemas reais, que haja demonstrações práticas, que sejam analisadas os programas, recursos de ensino, que os cursos de Psicologia tratem dos problemas vividos nas classes pelos professores. O órgão sugere ainda que o curso de preparação deva ser equilibrado entre teoria e prática, que essa prática antecipe os problemas que os professores enfrentariam em sala de aula. Menciona-se, no 1º Congresso Brasileiro de Ensino Normal, em 1965, a necessidade das escolas normais terem escola primária de aplicação, entendendo que, da realidade, virão os problemas a serem analisados dentro das matérias de prática de ensino, e, também, nas outras disciplinas.

A autora informa que as escolas normais, tanto públicas, como privadas, não estavam conseguindo formar professores para contribuir realmente com a educação das crianças na escola primária. A prática dos referidos cursos foi ficando cada vez mais teórica, distanciada da realidade.

2.3 A DITADURA MILITAR E A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO

Nesta seção, discute-se o período de ditadura militar, que teve consequências negativas incalculáveis no Brasil e nos demais países que viveram sob esse regime, no sentido de que a educação sofreu com a fragmentação do ensino e que as sequelas daquele momento continuam tendo efeitos até os dias atuais.

O golpe militar de 1964 optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e líquido de vez o nacional-desenvolvimentismo. A recuperação econômica proposta usou o modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos decentemente. Surgiram sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade. (ARANHA, 2007, p. 314)

De 1964 a 1985, o Brasil viveu uma ditadura, momento em que o regime de governo e todos os poderes do país estavam concentrados nas mãos de um grupo de militares. Havia a ausência do estado de direito, onde não existia a democracia, não havia o direito de opinar, protestar ou denunciar sem ser punido, inclusive, com seu desaparecimento ou morte. No que se refere a educação, houve mudanças nas leis que organizavam a educação brasileira, o que afetava não só o currículo, mas o trabalho do professor em sala de aula, que era um trabalho vigiado, que deveria ocorrer de acordo ao que estabeleceu o regime dos militares.

Os diagnósticos e os questionamentos que os intelectuais educadores vieram realizando em fins da década de 60, apesar de tudo, apontavam para alternativas, saídas e soluções: a questão dos baixos salários do professor, por exemplo, é apontada em todos os textos por nós examinados; a importância da formação do professor ser realizada em cursos específicos, com profissionais especializados na Universidade, a colocação da escola primária como referência dos cursos de formação (não de uma escola, mas da diversidade da escola primária). Enfim, já apontavam a necessidade de uma nova política de formação de professores, que articulasse os diferentes níveis do ensino – o primário, o médio, o superior. (PIMENTA, 2001, p. 45).

Com o golpe militar de 1964, as mudanças apontadas não foram realizadas. A política do regime da ditadura militar no Brasil acabou por contribuir para desmanchar aquilo que existia. A Lei 5692/71 modificou a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, e o curso Normal tornou-se uma habilitação em meio a outras, do 2º grau, o que modificou o curso. A formação do professor na prática realizava-se em dois anos, já que o primeiro ano era de

formação geral. Neste período, todos os cursos eram obrigatoriamente profissionalizantes. A partir daí, a prática de ensino deveria ser realizada nas escolas em forma de estágio supervisionado.

De acordo com Brzezinski (1996), o Brasil viveu, de 1960 a 1964, um período de formação de técnicos em várias áreas, inclusive, na educação, seguindo as indicações do modelo desenvolvimentista. É inegável que a tarefa de formar técnicos foi bem sucedida, servindo aos propósitos do modelo econômico. Foi a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos na educação de acordo ao ideário tecnicista.

Tais investimentos alavancaram uma política de desenvolvimento dos recursos humanos, baseadas nas teorias da modernização e do capital humano. Nos anos 1970, tal política foi intensificada com o objetivo de moldar um homem comum mais qualificado. O modo de produção capitalista, marcado pela divisão social do trabalho, que fragmenta as tarefas, precisou deste homem construído como personagem fundamental.

O modo de produção capitalista, por sua vez, foi exigindo mais e mais qualificação da mão de obra, que era usada para a produção do lucro. Seguindo a mesma lógica capitalista e tendo como tarefa formar a mão de obra mencionada, a escola recebeu lições do modo de produção e passou a oferecer um saber fragmentado, visando, através da formação de profissionais treinados, atingir cada vez mais a produtividade.

A educação, nesse contexto, transformou-se em treinamento. Nela foram projetadas também as ambiguidades e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional. Assim, se, por um lado, o processo educacional foi propulsor do desenvolvimento nacional com a democratização das oportunidades educacionais e com a melhor qualificação do homem comum, por outro lado, ele foi instrumento indispensável ao processo de especialização exigido pelo capital transnacional. Nesse cenário, emergiu o projeto de reforma das universidades brasileiras que deveriam deixar de ser elitistas para tornar-se o centro de formação de profissionais necessários ao desenvolvimento. (BRZEZINSKI, 1996, p.59).

Nos anos 1970, do ponto de vista legal, houve uma profissionalização do magistério, porém, na letra da lei, ao tratar das disposições transitórias, mencionava-se a possibilidade de, na falta de professores habilitados, pessoas minimamente alfabetizadas poderiam ser professores de 1º grau. Assim sendo, os salários acompanhavam esta solicitação de “qualificação profissional”, ou seja, estavam

completamente deteriorados. Tal deterioração salarial atravessou os anos 1980 e 1990, e, também por conta dos salários, ao professor:

- falta-lhe identidade – é uma habilitação a mais no meio de outras inteiramente diferentes;
- há um esvaziamento de conteúdo, não respondendo nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- é habilitação de segunda categoria, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status. Candau (1986 apud PIMENTA, 2001, p. 51).

Com a expansão da oferta de escolaridade, as crianças das camadas populares, tiveram acesso à escola e os professores formados nos cursos normais não tinham bagagem teórica para atender com qualidade a nova demanda.

Pimenta (2001) esclarece que:

Quando confrontados com essa realidade, os alunos do magistério passam a reivindicar que seus cursos sejam mais práticos. No depoimento da aluna estagiária Nilce Conceição da Silva, registrada pela revista Sala de Aula(1990, nº 22:20), percebe-se essa situação: “Até um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra”. (PIMENTA, 2001, p. 52)

A fala apontava que o curso não estava dando conta de fundamentar teoricamente a formação da professora e não tomava a prática como referência para a fundamentação teórica. Com a LDB 9394/96, o professor continua sendo formado em nível médio, mas, depois de várias discussões e um período de quase extinção dos cursos de Pedagogia, transformados em Normal Superior, e, posteriormente, em curso de Pedagogia realizado em três anos e à distância, grande parte dos professores das cinco primeiras séries do ensino fundamental são agora formados pelo curso de Pedagogia.

Para verificar a questão da formação de professores na atualidade, o artigo de Clara Brener Mindal e Ettiène Cordeiro Guérios (2013), intitulado “Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão”, aponta que:

Ao consultar o Banco de Teses da Capes e os artigos publicados no site SciELO/Brasil nos deparamos com mais de 2.200 teses e mais de 350 artigos originados pela seleção do descritor "formação de professores". A maioria deles descreve questões pontuais, tais como as relacionadas às disciplinas, aos alunos, aos professores e a relatos de experiências, por exemplo. Dos 2.550 documentos selecionados pelos descritores, menos de um quinto trata da formação inicial de professores nas universidades públicas e poucos tratam de questões de fundo que envolvem a formação inicial, a concretização de políticas públicas expressas em projetos efetivos,

a indefinição da profissão, a complexidade da formação, a relação entre teoria e prática, entre outros. (MINDAL; GUÉRIOS, 2013, p.30)

O artigo citado acima menciona que a questão da qualidade da formação ainda é uma questão não esgotada. Aponta que a carreira docente ainda é pouco atrativa e talvez por isso nem todos aqueles que se formam estão efetivamente em sala de aula. Na verdade, a questão da formação inicial e continuada dos professores é crucial para tratar da questão da dicotomia entre teoria e prática.

Como nos aponta Saviani (2009), existem dois modelos diferentes de formação de professores: um que acredita que o professor deve estar bem fundamentado em cultura geral e no domínio do conteúdo específico que vai lecionar, considerando que a formação pedagógico-didática se dará na prática docente ou em formação continuada, que estaria de acordo com o modelo de formação dos conteúdos culturais cognitivos; e, o outro modelo, chamado de modelo pedagógico-didático, que acredita que a formação só se completa com a preparação didática e pedagógica do professor, ou seja, ele deverá ter o domínio do conteúdo específico em conjunto com a formação pedagógica.

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários". (SAVIANI, 2009, p. 149)

Saviani (2009) explica que para compreender adequadamente esse fenômeno, deve-se compreender que as universidades, em seu formato contemporâneo, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Cada segmento é orientado por um modelo diferente, e, quando um deles sobressai, dita o modelo. No Brasil, apesar da influência dos Estados Unidos no nível organizacional do modelo anglo-saxônico, prevalece o modelo napoleônico, onde há prevalência do Estado. Então, o modelo pedagógico-didático consegue espaço nos currículos formativos tornou-se, por via legal, um componente obrigatório na formação dos professores secundários, mas que, infelizmente, não consegue contemplar o seu real sentido com o formato 3+1. O autor explica que:

[...] o problema dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um

currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação. (SAVIANI, 2009, p. 150).

No que se refere à formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, nas escolas Normais com predomínio do modelo pedagógico-didático, o mesmo autor mostra que esta formação “tem articulado de forma mais ou menos satisfatória os aspectos do conhecimento e da forma”, e que elevar essa formação ao ensino superior pode ou permitir que o professor tenha um preparo mais profissional, de bases sólidas e conscientes, ou corre o risco de que haja uma inversão, na qual o caráter pedagógico seja colocado em segundo plano em função dos conteúdos.

Como alternativa, Saviani (2009) propõe que durante os cursos de formação de professores nas diferentes licenciaturas, e, também, nos cursos de pedagogia, sejam analisados os livros didáticos. Segundo ele:

A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educadores é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. (SAVIANI, 2009, p.152).

Dessa forma, o autor aponta um grave problema das escolas de ensino fundamental e médio, a utilização do livro didático sem uma análise aprofundada. No estado do Paraná, a questão tem o agravante de os livros serem construídos dentro da perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, a orientação curricular do estado, ser fundamentada por Diretrizes Curriculares Estaduais, muitas vezes, com concepções opostas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, somente no final do Império, com a expansão da escola elementar, houve a preocupação com a formação de professores, surgindo então o curso Normal. Com o passar do tempo e com a criação da escola pública, cada vez mais, houve a necessidade do professor capacitado, que ensinasse a seus alunos leitura, escrita e os cálculos, que lhe seriam conhecimentos úteis.

Esse professor, para atuação nas primeiras séries do Ensino Fundamental, conseguiu, num processo lento, um espaço junto às Universidades para sua formação. A partir de 1939, momento da criação dos cursos de Pedagogia, o formato do curso privilegiava, de certa forma, o bacharelado, já que a licenciatura vinha como um complemento ao estudo. Nesse período, o pedagogo não tinha espaço para sua atuação profissional, posto que não havia mercado de trabalho para esse profissional que até então era um profissional desconhecido e sem identidade.

Nos anos 1960, foram feitas alterações curriculares nos cursos de Pedagogia, mas isso não foi suficiente para superar os problemas. Este curso, que nasceu com vistas à formação de docentes, desvirtuou-se devido ao processo de ditadura militar sofrido pelo Brasil. Assim, na ditadura, ocorreu uma separação entre os docentes, professores formados em cursos de diferentes licenciaturas; e os pedagogos, orientadores ou supervisores, que, dadas as condições hierárquicas estabelecidas pelos militares e vividas pela sociedade, também dentro das escolas, separavam aqueles que mandavam, daqueles que obedeciam.

O trabalho do supervisor, habilitado pelo curso de Pedagogia, era não mais do que verificar, supervisionar, inspecionar e julgar o trabalho dos professores. Não existia o entendimento de que seria necessário e imprescindível realizar um trabalho em conjunto em prol da educação, no qual o pedagogo, com formação que lhe permitisse ser o articulador entre teoria e prática, o organizador do trabalho pedagógico no interior da escola, e o professor, com sólida fundamentação teórica e realizador da práxis, pudessem atuar em busca da emancipação das camadas populares que, desde aquela época, não se apropriaram da escola.

Não se pode culpar o professor por não compreender o papel do pedagogo ou seu espaço de atuação dentro do sistema escolar. Nem tampouco se pode acusar o pedagogo, pois naquele período histórico, a formação que ele recebia não era suficiente para que pudesse atuar de maneira a auxiliar o professor. Pelo contrário, compreendia que a educação, através da formação fragmentada que recebera e a cobrança acerca de sua atuação profissional, girava em torno dos moldes militares, que julgavam que as relações de poder deveriam ser estimuladas dentro do ambiente escolar, ou seja, de que o pedagogo deveria se colocar acima do professor, como um especialista, e ao professor caberia resignar-se a seu papel de cumpridor de tarefas propostas pelo especialista.

Neste sentido, Saviani (2009) mostra que ao ser mantida no Brasil a formação dos professores em nível superior dentro do esquema de 3+1, onde os três primeiros anos são destinados ao estudo dos conteúdos específicos e somente o último ano é destinado aos estudos e formação didática e pedagógica, mantém-se sem solução a questão da separação entre teoria e prática no trabalho em sala de aula realizado pelos professores, já que a unidade teoria e prática não é, desta forma, incorporada pelos professores desde sua formação. Em certa medida, este formato obriga a existência do trabalho de pedagogos escolares, cuja formação é quase que inteiramente, focada em aspectos didático-pedagógicos para auxiliar o professor na articulação entre os conteúdos e a didática, o que não é o ideal. Se os professores tivessem uma formação consistente destes dois eixos fundamentais, seu trabalho poderia ser realizado de forma mais fundamentada e coerente com os desafios da educação que estão postos na atualidade na sociedade capitalista.

Além dos problemas de formação em sua prática profissional, os professores encontram uma série de dificuldades para realizar uma práxis coerente com as necessidades dos alunos que, na rede pública de educação, são os filhos dos trabalhadores. Pode-se enumerar, aqui, os problemas de falta de tempo para pesquisa, estudo e planejamento das aulas, formação continuada precária, baixos salários que obrigam que o professor trabalhe em diferentes escolas, não participando de modo adequado daquelas comunidades escolares com as quais deveria ter um vínculo, além do número elevado de alunos por turma, o que prejudica a qualidade do trabalho docente.

A difícil questão da dicotomia teoria e prática está relacionada muito mais com toda a organização do sistema de ensino, considerando a história e, especialmente, os traumas inculcados nos profissionais da educação de alguma forma e presentes na educação, do que com as práticas do sujeito que, devido à sua formação, desde os primeiros passos na escola, muitas vezes não tem compreensão da importância e da necessidade de realizar a práxis em tudo o que a palavra traz em seu significado.

Com o término desta pesquisa bibliográfica, é possível compreender que a formação inicial e continuada do professor acaba sendo não o único, mas um fator determinante para manter a dicotomia entre teoria e prática na educação escolar. Sendo assim, os objetivos de entender a implicação da teoria e o valor da fundamentação teórica educacional na escola, verificar em que medida a formação docente contribui ou não para a desvalorização da teoria em relação à prática; e conhecer o processo histórico que levou os professores ao descrédito das teorias aplicadas, foram alcançados.

Para modificar este panorama, o país deve priorizar realmente a educação, o que necessariamente implica em ampliar o valor dos recursos financeiros para esta área, como forma de modificar o quadro de problemas acima mencionado. As Universidades públicas, com recursos disponíveis para ensino e pesquisa, terão então condições de repensar os cursos de licenciaturas, dada sua importância, incluindo disciplinas para uma formação pedagógica consistente para os professores ainda na formação inicial (o que necessariamente aumentaria o número de anos de formação) e atrelando à formação inicial a pesquisa científica durante a formação continuada. Desta forma, cada professor seria um especialista em educação, dispensando o trabalho de articulação dos pedagogos escolares, já que os próprios professores teriam profundo conhecimento de todos os aspectos que cercam a educação escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, (org) Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PILETTI, Nelson e Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1986.

_____. **Escola e Democracia: teoria da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35ª ed. Revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Carmen. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Origem e desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil: o processo de consolidação da ordem econômico-social capitalista no país**. In: Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990, p.25-56 (Capítulo I).

CARVALHO, José Sérgio F.. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 16 no. 47 Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a03.pdf> Acesso em 16 de abril de 2014.

MINDAL, Clara Brener ; GUERIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013. Editora UFPR Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000400003&lang=pt acesso em 16 de abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> acesso em 16 de abril de 2014.