

Das escolas normais aos cursos de pedagogia: trajetórias da formação de professores/as

Jane Soares de Almeida
janesoaresdealmeida@uol.com.br – UNISO
Vania Regina Boschetti
vania.boschetti@prof.uniso.br - UNISO

Resumo

O artigo faz uma releitura documental e bibliográfica de aspectos relacionados à formação de professores, por meio da perspectiva histórica trazida pelos dispositivos legais referentes aos Cursos Normais e aos Cursos de Pedagogia. Considera as razões e interesses socioeconômicos relacionados às duas ambiências formativas: suas origens e dificuldades enquanto momentos de identificação profissional. Apresenta o processo histórico da oferta de cursos em vários momentos da História da Educação Brasileira e sua conexão a segmentos da sociedade e ao espaço urbano. Amparado na legislação federal como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) e em documentos escritos de alguns movimentos pró educação, o artigo também incorpora reflexões de Aranha e Libâneo à análise da temática, dando particular atenção às relações entre Pedagogia e a dinâmica das relações sociais. Conclui que a prática social do professor mesmo respondendo às exigências externas da cultura, da economia e da sociedade, não pode abdicar da busca da racionalidade, do consciente trabalho diário com os alunos e da clareza quanto à importância do processo formativo que realiza profissionalmente e que implica o crescimento humano, o domínio gradativo de conhecimentos, técnicas e habilidades, e o desenvolvimento da capacidade de se apropriar da realidade em que todos se encontram.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação. Cursos de formação de professores.

From teachers formation courses to education courses: trajectories of the formation

Abstract

The article presents a new bibliographic and documental reading about aspects related to teachers formation, through the historical perspective caused by legal devices referring to “Normal Courses” (teachers formation courses) and Education course. It considers the social-economic reasons and interests related to two formative ambiances: its origins and difficulties as a professional and institutional identification. It presents the historical process about the offer’s divinity of the courses on several moments of the History of Brazilian Education and, its connection to specific parts of society and the urban space. Based on the federal legislation as “Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBs) and, on written documents from some pro-education movements, the article also incorporates reflections by Aranha and Libâneo to the subject analysis, paying attention to the roles of education and social relations. It concludes that the social practice of the teacher, even when it answers to the external demands of culture, economy, and society, it cannot abandon the search for rationality, for daily conscious work with the students and for clarity about the

relevance of the formative process that is made professionally and promotes human growth, gradual acquirement of knowledge, techniques, and skills, and, the development of the ability to appropriate the everybody's reality.

Key words: Teachers Formation. Education. Education Courses.

Introdução

Em 1889, proclamada a República Brasileira, urgia dar continuidade ao projeto civilizador da Nação, com o objetivo de estender a educação para todos, nos moldes de uma ação democrática. A formação de professores era parte integrante desse projeto. As mudanças que as ideias pré-republicanas introduziram na sociedade brasileira, mais a elevação do nível econômico das classes média e superior e a influência cultural dos imigrantes europeus, levaram a uma revisão de valores a um contexto que ainda possuía resquícios do colonialismo. No período de transição do Império para a República, as escolas normais, como *locus* da formação de professores (e o sistema educacional vigente), eram de pouca significação no panorama social do país: com conteúdos literários de inspiração europeia eram mais atuantes no apoio às relações hegemônicas da sociedade do que no empenho para formar os educadores.

O desenvolvimento do novo ideal de escolaridade para o curso elementar proposto nas décadas seguintes estava ligado diretamente à qualificação docente, o que colocou a formação de professores num outro patamar de exigências. Ideias positivistas influenciavam o pensamento político e as mentes ilustradas do país; a separação da Igreja do Estado de forma oficial era iminente; a inauguração de escolas estrangeiras introduziam inovações nos métodos de ensino e no ideário pedagógico. A educação como fator de desenvolvimento era discutida mundialmente e o Brasil acompanhava essa tendência pela qual o novo valor atribuído à escola se fazia presente. “Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, do processo de escolarização considerado o grande instrumento da participação política”. (SAVIANI, 2010, p.177). No plano concreto, todavia, a população continuava na pobreza e ignorância, com baixos níveis de saúde, alimentação, habitação e naturalmente educação, com altos níveis de população adulta analfabeta e crianças em idade escolar ausentes da instrução. A criação de cursos de formação de professores/as adquiriu premência, acrescida da necessidade de conhecimento e de competência, para concretizar as propostas das novas ideias pedagógicas. Rangel Pestana incumbiu a Caetano de Campos de reformar a Escola Normal em São Paulo em 1890, como primeiro passo para a Reforma Geral da Instrução Pública, materializando a concepção da época segundo a qual a reforma poderia ser

reduzida a uma questão de mestres e métodos (SOUZA, 1998, p.39). Tal concepção levou a formação de professores a um período áureo: cursos normais se desenvolveram pelo interior do Estado, procurados na maioria por moças desejosas de ampliar sua instrução, melhorar seus conhecimentos para gerenciar o lar, criar os filhos e também ter rendimento próprio. Os homens que buscavam o curso, uma vez ingressos no magistério, aspiravam a cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres que permaneciam nas salas de aula.

Três décadas após a República ser proclamada, o número de crianças em idade escolar não correspondeu à sensível oferta de escolas, nem aumentaram, significativamente, os profissionais desejosos de se dedicarem ao ofício do magistério. As escolas primárias continuavam precárias sem condições materiais como espaço físico, mobiliário e material didático, o que contrariava o ideal de escolas de boa qualidade para todos, apregoado pelos republicanos liberais. O desenvolvimento do processo de industrialização e urbanização alterou as condições de vida e de trabalho nos principais centros urbanos e fez emergir uma classe média com maior evidência e com líderes políticos, enquanto se formava um núcleo do segmento proletário reduzido, mas que se estruturava. Essas mudanças se refletiram na ordem de poder com a burguesia industrial e financeira, apoiada pela classe média urbana, que reivindicavam o controle do Estado às oligarquias rurais, tradicionais grupos dominantes.

A década de 1930, marcada no campo educacional pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 e pelas Conferências Brasileiras de Educação, trouxe mudanças no Sistema Escolar, sem perder o elitismo e a seletividade dos tempos imperiais. A educação escolar nos anos 1930 passou a ser encarada pela população como oportunidade de alcançar os privilégios da classe dominante. Porém, a expansão da demanda pela escola não refletia as necessidades efetivas do desenvolvimento econômico, tanto por sua insuficiência, quanto por caminhar em sentido inverso ao das necessidades criadas. Isso promoveu um aprofundamento do abismo existente entre a educação e o desenvolvimento. Alinhada ao poder dominante, a educação acabou por desempenhar o mesmo papel conservador dos anos pré-republicanos.

Entre 1930 e 1937 os estados viabilizaram várias reformas no seu sistema de ensino. No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, então Diretor Geral do Departamento de Educação, reformou o Ensino Primário e o Ensino Normal que, transformados em Institutos de Educação, incorporaram a concepção de educação como instrumento de transformação social e nivelador das desigualdades sociais. A experiência dos Institutos de Educação foi singular como instituição educativa: oferta de cursos que iam além dos objetivos do ensino médio, inovação teórica e prática, e, certificação dos novos professores. A reforma de Anísio Teixeira serviu de inspiração para os reformadores

paulistas, preocupados em equiparar o sistema escolar brasileiro ao das grandes nações desenvolvidas. As mudanças que se efetivaram em 1931 em São Paulo, coordenadas por Lourenço Filho, visavam reorganizar o sistema educacional de forma definitiva. As transformações operadas no país possibilitaram a abertura de um espaço político para a classe média que ampliava cada vez mais suas exigências educacionais. Para a parcela feminina a escola normal se tornou objetivo a ser alcançado por satisfazer as aspirações das jovens paulistas, oriundas não apenas das classes médias, mas também das famílias mais abastadas do Estado.

A Lei Orgânica também regulamentou o curso de formação de professores. Embora as escolas normais existissem desde o século XIX, pertenciam à alçada do estado. A partir de então a lei propunha a centralização nacional das diretrizes. Persistia, no entanto, a predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional, bem como rígido critério de avaliação. (ARANHA, 2006, p.307).

O espírito do nacionalismo envolveu setores do imaginário social quando o golpe de 1937 instituiu o Estado Novo, inaugurando uma fase política de contenção das liberdades democráticas. A política educacional empenhada em garantir os interesses das elites, fazia pequenas concessões às camadas médias e aos segmentos populares. Estes, por sua vez, reafirmavam sua crença no poder transformador da educação, reivindicando a universalização do ensino. Consolidou-se nesse período um novo dualismo social e educacional: de um lado as elites nas escolas de elevado padrão educativo, de outro as classes populares sendo preparadas para o trabalho por meio do ensino profissionalizante. O Curso de Pedagogia, cuja origem remonta a 1939, foi criado pelo Decreto-lei n.1190, de 04 de abril e funcionava na Universidade do Brasil, mais especificamente na Faculdade Nacional de Filosofia. Era um Bacharelado, no modelo de outros já existentes que poderia se estender para Licenciatura, mediante anexação de componentes curriculares didáticos. Era muito mais um curso *sobre educação* que formava o profissional destinado a ocupar cargos técnicos nas esferas governamentais ou para o exercício de algumas funções específicas e não teve, por um bom tempo, orientação curricular precisa para a formação de professores. Em São Paulo, o Curso de Pedagogia nas Faculdades de Educação passou a ser oferecido como uma alternativa de ensino superior para os/as que quisessem se dedicar ao magistério. A frequência feminina deste curso foi pouco numerosa nos anos iniciais, ausência essa motivada pelos custos de deslocamento das jovens que viviam longe das grandes cidades; objeções de pais e maridos quanto a morarem sozinhas; dificuldades de hospedagem. As desigualdades de gênero que permeavam as relações sociais revelavam sua face discriminatória ao colocar obstáculos para que as mulheres, mesmo estas o desejando, continuassem os estudos em nível superior.

A política educacional do Estado Novo só veio mesmo a ter uma real definição em 1940 pelas Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas por Capanema quando Ministro da Educação que se caracterizaram pela centralização ao Governo Federal; reformas nos vários graus de ensino; valorização do ensino profissional, acentuando ainda mais a dualidade do sistema escolar, com objetivos diferentes para a educação das classes altas e do povo. As escolas normais foram organizadas como um ramo do ensino profissional que tinha por objetivo principal formar professores/as para o trabalho com crianças do ensino primário.

Procurou-se uniformizar essa formação no país por várias modalidades: 1) a Escola Normal que oferecia o segundo ciclo, formando professores/as primários/as; 2) o Curso Normal Regional, em nível de segundo ciclo e preparando regentes para o ensino primário; 3) os Institutos de Educação, encarregados da formação de professores/as primários/as, habilitação profissional para o Magistério e Administração Escolar; 4) os cursos de Pedagogia com formação de nível superior. O currículo único adotado se destacava pelo fato de disciplinas de caráter técnico-pedagógico, como Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, com a finalidade de enriquecer a formação com elementos teóricos necessários à prática docente cotidiana e fundamentada cognitivamente. Com o tempo essa formação foi adquirindo, em algumas unidades de ensino, elevado caráter de preparação e elaboração profissional, distinguindo-se dos demais cursos profissionalizantes. Na década de 1950 foi possível completar a integração das escolas normais que, juntamente com a equivalência de todos os cursos médios, passaram a dar direito de acesso ao ensino superior, descaracterizando-se como cursos profissionalizantes para o magistério primário.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61, representou um marco importante no sistema educativo por ser a primeira iniciativa de sistematizar as bases do sistema escolar e suas diretrizes em nível nacional. Suas raízes remontam a 1946, com as primeiras discussões sobre um plano único para a educação brasileira. A Constituição de 1946 já havia atribuído ao Governo Federal o papel de legislar sobre a educação e aos estados o poder de organizar seus sistemas de ensino. Encaminhada ao Congresso em 1948, pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, foi objeto de acirradas discussões antes de sua promulgação em 1961. O projeto apresentado por Mariani, de base progressista, deu continuidade à luta ideológica que se iniciou no período acerca das propostas de uma educação realmente universal e democrática que beneficiasse toda a população escolar brasileira. “Ciência e Arte de Educar”, escrita em 50 por Anísio Teixeira, apontava para a importância de se dar condições científicas à atividade educacional, como forma de referenciar as análises, opções e ações e também de evitar equívocos e aplicação precipitada de resultados, por não se levar em conta o caráter próprio da obra educativa.

Essas propostas reacenderam a oposição entre setores conservadores e as novas forças sociais emergentes num conflito que se traduziu principalmente pelo confronto entre escola pública e escola privada, centralização e descentralização. Apesar das inquietações e das abordagens teóricas, não houve por parte dos legisladores uma preocupação especial com a formação de professores.

1971-1996: novas diretrizes educacionais e as mudanças na formação de professores

A partir de 1964, o panorama inaugurado pelo medo e ausência de liberdade se tornou propício à promulgação de uma lei autoritária, gestada por tecnocratas a serviço do poder e pelos militares desejosos de adesão política. A Lei n. 5692/71 viria fixar as novas diretrizes para a educação escolar brasileira, instituindo entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do segundo grau. Combatida principalmente pelo grupo atuante das escolas particulares, resistentes quanto a equipar profissionalmente seus alunos destinados ao ensino superior, essa obrigatoriedade por força de grande pressão foi assim extinta pela Lei n. 7044/82. Portanto, a Lei n. 5692/71, imposta sem debate, de cunho marcadamente tecnicista, pretensamente contra a seletividade do ensino, mas reforçando a divisão em classes sociais da população, fracassaria em seus objetivos, apesar do discurso igualitário apregoado.

A legislação, ao defender escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, propunha a formação profissional dos professores que iriam atuar nas séries iniciais do primeiro grau pela Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM), extinguindo assim o Curso Normal. Substituir um Curso de Formação por uma Habilitação já demonstrava, pela própria nomenclatura, a concepção redutora de trazer para a dimensão da habilidade e do domínio técnico o que antes estava no universo do desenvolvimento integral do professor.

O currículo dos cursos de 2º grau apresentava dois constituintes: um Núcleo Comum em todo o território nacional, configurado nos componentes tradicionais das ciências humanas, exatas e biológicas, e uma Parte Diversificada correspondente a cada habilitação profissional. O primeiro ano básico para todos os alunos do segundo grau se diversificava a partir do segundo ano, quando os alunos faziam a opção profissional desejada. A habilitação ao magistério poderia funcionar em qualquer escola que oferecesse o segundo grau. Ao Conselho Federal de Educação coube fixar os mínimos curriculares. A HEM, além da profissionalização, oferecia oportunidade para que os alunos continuassem seus estudos em nível superior. Normalmente a destinação dos egressos da HEM passou a ser o Curso de Pedagogia que, particularmente no estado de São Paulo, ampliou sua oferta e, pode-se dizer, com suas habilitações em Docência das Disciplinas Pedagógicas, Supervisão e Administração Escolar, oferecia aos habilitados do ensino médio a possibilidade de continuar sua

formação em nível superior e evoluir na carreira profissional fosse para adentrar em novas funções, cargos ou melhorias salariais.

Nem a obrigatoriedade instituída pela Lei n.5692/71, nem as intenções apregoadas pelos seus objetivos e nem mesmo a nova estruturação deixou de alijar crianças e jovens da escolaridade. Nos cursos de formação de professores ingressavam principalmente moças desejosas de uma alternativa a profissões ainda menos valorizadas, o que se concretizava com a abertura de cursos noturnos para as que já estavam no mercado de trabalho. As salas de aula ficaram repletas no período noturno, causando dificuldades aos professores para conseguirem a realização dos estágios obrigatórios em Prática de Ensino nas séries iniciais do 1º grau que funcionavam durante o dia, período em que os futuros professores que frequentavam os cursos noturnos, estavam trabalhando.

A transformação da Escola Normal em mais uma habilitação profissional fez o curso perder sua identidade e especificidade o que pode ser caracterizado por exemplos variados: ausência de bibliografia especializada para disciplinas introduzidas no currículo por força da lei, empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena. A problemática da formação de professores se deslocou para sua atuação no ensino fundamental. Ao priorizar os aspectos quantitativos da educação, o poder público se eximiu das responsabilidades necessárias a uma boa formação das crianças em idade escolar e dos jovens que seriam professores. No período surgiram várias denúncias do fracasso da política educacional implantada pelo regime militar veiculadas pelos jornais: “O índice de evasão escolar no 1º grau no Brasil é de cerca de 80% e coloca o país em situação pior do que países ainda mais pobres, como o Paquistão e a Etiópia” (FOLHA DE S. PAULO, 10/10/1989, p.3).

Nas décadas de 1980/90, os cursos de formação de professores funcionavam em quatro anos de estudos e com currículos organizados de forma quase idêntica aos das décadas anteriores, pouco variando de escola para escola. Em São Paulo, a Resolução SEE n. 14 de 28/01/1988 introduziu uma inovação no ensino ao criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), buscando imprimir mais qualidade na formação de professores. A história desses centros se inseria num momento específico da política educacional paulista e sua proposta remontou a 1982, quando o Ministério da Educação elaborou e divulgou o projeto junto às Secretarias de Educação dos estados, com o objetivo de promover um tipo diferenciado de formação de professores. Funcionavam em horário integral, ofereciam ajuda de custo para que a opção do tempo fosse para os estudos e não para o trabalho, estabelecia um processo para seleção de professores a serem incorporados ao Centro, pedagogicamente articulava com propriedade a

teoria com a prática. Em algumas cidades, o CEFAM foi referência enquanto programa de formação promovendo reestruturação curricular, formas específicas de funcionamento do curso, recuperação e renovação da prática educativa dos futuros professores e contribuição para a qualificação profissional por meio da competência técnica e política, passíveis de responder com presteza às novas demandas das camadas populares.

Os cursos de Pedagogia, por seu lado, foram ampliando sua rede de oferta, com a identificação de duas esferas de ação educativa: a escolar e a extra-escolar. Libâneo (1998) distingue três atividades dominantes quanto à ação escolar: a de professores, a de especialistas atuando nos níveis centrais e intermediários como gestores, supervisores, coordenadores, etc. e, os especialistas em atividades pedagógicas paraescolares como consultores, orientadores, psicopedagogos, etc.

A promulgação da Constituição Federal em 1988 reiniciou discussões para a elaboração uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, condizente com os tempos de um país voltando ao estado de direito. Na busca da nova ordem política, os finais dos anos 1980 apresentavam um panorama no qual os interesses conflitantes se faziam presentes no cenário nacional e se acentuavam as disputas ideológicas. O estado brasileiro alinhava-se em compromissos com os países credores para ajustar a nação às exigências da nova ordem mundial. O neoliberalismo desenhava (e continua desenhando) um panorama sócio/político/econômico no qual as exigências do mercado do trabalho demandavam um novo tipo de trabalhador, ou seja, aquele em condições de competir e produzir num país em desenvolvimento. Havia também que se otimizar os recursos humanos para competir no cenário internacional regido pelas leis do mercado. A visão liberal republicana da educação como forma de ascensão social, erigida no fim do século XIX, foi substituída pela ideia de que caberia ao indivíduo não apenas aproveitar as oportunidades, mas sim que estas deveriam ser acompanhadas de um excelente preparo profissional que permitisse ao indivíduo se situar entre os melhores e aspirar aos melhores lugares no mundo do trabalho. As discussões sobre o texto da nova lei que viria definir o cenário educacional no país nesse contexto se iniciaram no final da década de 1980, contando com a colaboração de associações de classe e diversos segmentos interessados na educação. As ideias iniciais contidas no texto da nova LDB enviada ao Congresso em 1988 foram se esvaziando por meio de diferentes substitutivos até sua versão de 1996. O texto final, atrelado às exigências da economia mundial, regido pelos ditames dos organismos internacionais e de mercado, difere do projeto inicial principalmente por tudo o que foi dele excluído.

Em dezembro de 1996, entrou em vigor a Lei n. 9394 e a partir daí os rumos educacionais passaram a ser identificados pelo ideário que passou a nortear objetivos e metas da política brasileira. Pelo artigo 62, a LDB instituía a Década da Educação (1997-2007) tendo como um dos objetivos centrais a formação superior de todos os professores encarregados da educação básica no país. A formação profissional para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental passou à competência do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação a quem caberia uma abrangência maior: formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir ainda cursos e programas afinados à educação, de acordo com a Resolução CNE-CP nº1/1999. Os Cursos de Pedagogia, pelo artigo 64, ficaram encarregados de formar os profissionais para a administração, o planejamento, a inspeção, supervisão e orientação educacional. Estabeleceram-se instrumentos básicos para nortear o fazer pedagógico, a partir de Decretos e Leis Complementares e foi dada especial ênfase à experiência profissional e capacitação em serviço. Teoricamente, a determinação legal poderia parecer pacífica de ser executada. Entretanto, uma breve análise sobre os cursos de Pedagogia da época e sua diversificada proposta de habilitações demonstrava a dificuldade de se atender aos determinantes legais, por isso, ainda hoje, o cumprimento de tais dispositivos ainda se encontra no cerne das discussões educacionais e ações são realizadas nos vários estados da federação para adequar-se ao cumprimento da lei.

A Lei n. 9394/96 ao estruturar os níveis do ensino em Educação Básica, (englobando a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio); e em Educação Superior, revela a intenção de já no primeiro nível de ensino direcionar a formação dos educandos para sua inserção social e sua preparação para o mundo do trabalho, o que, por sua vez, levaria ao pleno exercício da cidadania, conforme recomenda a Constituição de 1988. A educação, apregoada como direito de todos e dever do estado e da família, visa desenvolver no indivíduo em todos os níveis do ensino básico a noção primordial de pessoa, ou seja, um cidadão plenamente inserido na sociedade onde vive e vai atuar por meio do trabalho.

Com a entrada no século XXI, a educação escolar procurou se adequar ao texto da Lei de Diretrizes e Bases, introduzindo mudanças correlatas no Sistema Escolar Brasileiro. Em termos de educação infantil, as creches e pré-escolas passaram a atender crianças de zero a cinco anos sob a responsabilidade dos municípios, visando não só uma escolarização anterior ao ingresso na escolarização convencional, mas também atender às necessidades das mães trabalhadoras, uma exigência social cada vez mais presente. Enquanto ensino fundamental, a escola continuou obrigatória, gratuita e laica, vista como dever do Estado e da família, com duração estendida

recentemente para nove anos de acordo com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. O ensino médio com duração de três ou quatro anos manteve o argumento de preparar os jovens para o ingresso nas universidades e para o mundo do trabalho. O ensino superior público permanece como centro irradiador de ensino, pesquisa e extensão, mas é ainda muito minoritário se considerada a multiplicação das instituições privadas que crescem em ritmo acelerado e possuem um grande contingente de alunos. Na pós-graduação também proliferam os cursos de especialização e mestrados profissionalizantes, todos mantidos pelas anuidades pagas pelos alunos. No *stricto sensu*, que oferece cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, reservados a uma minoria e alvo de grande seletividade, o ensino público possui os melhores índices de qualidade, com algumas universidades privadas altamente qualitativas fazendo parte desse círculo comandado pela principal agência federal de financiamento: a CAPES (Coordenadoria e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior).

No estado de São Paulo, as propostas da Secretaria da Educação vieram ao encontro das diretrizes do Banco Mundial baseadas no neoliberalismo e não tem apresentado grandes intenções de investimento no ensino superior público, priorizando o ensino fundamental. Nesse panorama, qual o papel dos cursos de Pedagogia, além de formar professores para os primeiros anos escolares? Libâneo (1998) define Pedagogia como a teoria e a prática da educação e a situa entre as ciências que dão suporte teórico à educação, mas, “distingue-se delas por ter a tarefa de integrar os enfoques parciais do fenômeno educativo para analisá-lo em sua globalidade”. (p.153).

A discussão acerca da formação de professores/as que irão se encarregar da educação básica das futuras gerações ainda é um terreno pouco firme nas políticas educacionais. Os debates estão se concentrando na indicação de formação em nível superior de todos os docentes do território nacional, isso num momento em que ainda existem professores leigos, com formação incompleta e baixo nível de escolaridade em pontos do país. No estado de São Paulo, as políticas públicas têm tentado instituir práticas formativas nem sempre eficientes, com procedimentos que não levam em consideração a formação enquanto processo de lento amadurecimento. A formação profissional como um todo, se debate entre a necessidade de professores melhor qualificados e a urgência de colocar em sala de aula as inovações educacionais recentes. Como escreve Manacorda: “decidir o quê e como ensinar significa decidir que homem se pretende formar, que modelo de homem se tem em mente”. (*apud* LIBÂNEO, 1998, p.59)

Nessa perspectiva, a formação de professores se reveste da necessidade de possuir um enfoque político-social onde se reconheça o direito da população à escola, questão básica que vem sendo desvirtuada quando ainda se afirma que “escola é para quem tem vontade de aprender”,

deslocando-se assim o objeto da ação pedagógica intencional para os que “têm vontade”, como se apenas isso bastasse para se apreender as razões do sucesso ou do fracasso escolar. Entretanto, o exercício da docência tem se materializado com frequência por intermédio de documentos oficiais normativos, manuais didáticos, orientações técnicas, dispositivos regulamentadores caracterizados pela praticidade e pelo utilitarismo, voltado mais para o fazer do que o saber, contribuindo para uma concepção equivocada sobre o processo educativo. Portanto, professores devem ser profissionais comprometidos com a educação, o que pode à primeira vista parecer uma redundância dado que é na educação que esses profissionais atuam prioritariamente. Antes de exímios conhecedores de métodos e técnicas, professores exercem uma atividade intelectual e esta é também uma atividade política, pois é no terreno das ideias que se gestam as reflexões sobre a prática e é na prática que emergem as indagações sobre as necessidades de mudanças. Na primeira década do século XXI, surgiram várias propostas no campo educacional, que parecem repetir o discurso liberal republicano recorrendo a intenções deveras conhecidas: acabar com o analfabetismo em quatro anos e construir a escola ideal, democrática, gratuita e de qualidade. No entanto, o retrato do país no início da década mostra problemas difíceis de serem superados: 41% dos alunos não terminam a educação fundamental; 39% dos que estão nessa fase têm idade superior à adequada e os que conseguem chegar ao ensino médio, fazem a escola de oito anos em 10,2 anos em média. Além disso, os alunos ficam apenas 4,3 horas por dia em sala de aula e os professores possuem um salário médio de R\$ 530 mensais e metade deles possui apenas nível médio de escolaridade. (BRASIL, 2001).

O relatório ainda mostra uma queda do índice de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos, em relação a 1980, passando de 25,4% para 13,6%, o que ainda representa que 16 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. No ensino médio, de cada 100 alunos que ingressam nessa fase, 26 não conseguem terminar e 53,3% não possuem idade adequada à série cursada. Evidencia-se, como afirma Aranha (2006), um dos paradoxos deste novo século: se é possível contar com situações exemplares de qualidade escolar e educativa, com disponibilidade de recursos e de tecnologia de ponta, com possibilidades de mudança dos paradigmas escolares superados material e pedagogicamente, também é possível observar com os indicadores relacionados, os muitos que não tiveram (e ainda não têm) acesso adequado sequer às primeiras letras.

Com a expansão da pós-graduação nas três últimas décadas abriram-se espaços para abordagens educacionais críticas e os tratamentos multidimensionais da área, quando se deixaram os enfoques técnicos e quantitativos, caminhando em direção a abordagens das temáticas e dos problemas, assim como nos referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa em educação. As situações do cotidiano, da cultura escolar, das práticas educativas propiciaram aos pesquisadores

envolvimento mais direto com seus objetos e objetivos da pesquisa, abandonando a ideia de neutralidade científica que impregnava a pesquisa de natureza mais tecnicista e mesmo positivista.

A perenidade do discurso sobre a formação docente

A revisão histórica de um determinado curso, inserido em épocas distintas permite entender o pleno significado das intenções educacionais presentes nas várias reformas, pautadas na sua essência pelas questões políticas e por interesses de outras ordens. Nem sempre, aliás muito raramente, as reformas apresentam cunho social e educacional voltadas para a legitimidade e o direito da educação escolar e da universalidade do ensino para além das barreiras sociais. O estado legitimamente constituído vale-se de argumentos para exercer sua sedução sobre os indivíduos ao oferecer a possibilidade de ascensão social, mostrar o encanto da ciência e o deslumbramento da moderna tecnologia, num processo que visa enquadrar os cidadãos nas normas sociais desejadas. A vida em sociedade é um poderoso e eficiente instrumento para assegurar a ordem e o progresso, e o indivíduo privado da educação é conseqüentemente privado dos direitos básicos do cidadão. Ao se violar esses princípios emergem na sociedade conflitos inevitáveis, pois, ausentes da cidadania, os indivíduos perdem também sua humanidade e sua identidade pessoal, que é sempre única apesar de serem sujeitos coletivos.

A escola necessita de professores possuidores de práticas e de saberes que possibilitem a transformação do espaço escolar pelo trabalho realizado em sala de aula. Isso produziria uma elevação na qualidade da educação que teria o potencial de contribuir para a desejada transformação social num país onde as disparidades continuam acentuadas.

A formação insuficiente dos/as professores/as, cuja denúncia tem sido recorrente, é um fato que também contribui para as dificuldades enfrentadas pelos alunos na escola. Ao ingressarem no magistério, estes jovens não estão preparados para o enfrentamento das necessidades escolares do alunado e normalmente são oriundos de uma escola que nem sempre qualifica ou instrui adequadamente. Pensar a formação no âmbito das licenciaturas de Pedagogia precisa ir além das organizações curriculares ou das exigências legais. Não é por estabelecer a obrigatoriedade da formação em nível superior que os problemas educacionais serão solucionados, o desempenho profissional será competente e o aprendizado dos alunos ocorrerá de modo satisfatório. É preciso formar muito bem esse profissional, principalmente porque o professor intervém no processo formativo das crianças, uma vez que seu papel é suscitar mudanças a partir de uma intencionalidade educativa, como tão bem afirma Libâneo (1998).

A discussão acerca da formação de professores/as que irão se encarregar da educação básica das futuras gerações, portanto, ainda se apresenta como um terreno pouco firme nas políticas educacionais. Os debates se concentram na indicação de formação em nível superior de todos os docentes do território nacional, como se tal empreitada estivesse unicamente circunscrita à esfera dos documentos oficiais e legislação a ser cumprida. Qualquer formação profissional que não acompanhe as mudanças do devir histórico estará fadada a colher mais fracassos que sucessos, por mais que lei imponha regras e procedimentos calcados em modismos educacionais, sem uma reflexão aprofundada da realidade brasileira. As reflexões de Libâneo lembram que o professor, o pedagogo, respondem por uma atividade humana na qual a troca de experiências é constante, contínua e intencional. Por isso, intervêm na formação geral que liga a prática educativa à ética e às responsabilidades formativas.

Tendo em vista estas reflexões e para concluir as reflexões apresentadas, vale a pena rever a pesquisa de BOTO (1996, p. 17), quando esta, brilhantemente, afirma:

Reconhecendo a ilegitimidade do discurso liberal, quando desacompanhado da promessa de emancipação pela trilha da instrução, a geração de reformadores republicanos brasileiros, pelo símbolo da Escola Nova, empunhava a bandeira da democratização do ensino como alavanca prioritária de correção das desigualdades sociais. Desde então, e com frequência, a história da educação brasileira retoma o objeto da democratização da escola como a grande questão intelectual a se resolver. Reeditam-se aqui e ali as promessas liberais de emancipação humana pela via da cultura. Porém, as políticas públicas não acompanharam, e até hoje não o fazem, o discurso dos profissionais da educação.

Referências

ARANHA Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 16 ago. 2012.

BRASIL, Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Geografia da Educação Brasileira, MEC, 2001.

BRASIL, RESOLUÇÃO CP N.º 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 5692/71.

BRASIL Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27 set. 2012.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

São Paulo (Estado). *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos para que?* São Paulo: Corez, 1998.

SAVIANI, Dermerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo 1889-1910*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.