

## A PRÁTICA DE ENSINO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Elza NADAI \*

---

**RESUMO:** Partindo do processo de formação do professor de primeiro e segundo graus em nível superior, a autora recupera dois de seus momentos fundamentais — a origem e a contemporaneidade — para, em seguida, analisar o significado que a Prática de Ensino tem ocupado naquele processo. Toma-se a situação paulista como referência e o caso da História como exemplo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Graduação. Licenciatura. Professor de primeiro e segundo graus. Universidade. Democratização do Ensino. Prática de Ensino. História.

---

Este trabalho pretende destacar dois momentos do processo de formação do professor de primeiro e segundo graus, em nível superior: sua origem, quando da criação da Universidade de São Paulo e a conjuntura atual quando as pressões para atendimento à educação da maioria da população têm colocado inúmeras questões sobre a natureza da formação do professor para uma escola pública democrática. Em cada momento considerado, objetiva-se enfatizar o significado da “Prática de Ensino”, enquanto componente curricular presente naquela formação.

Qual tem sido a tendência histórica observada desde que o professor passou a ser formado pelo ensino superior? Houve na prática mudança significativa que determinasse direções diferentes? Que papel a “Prática de Ensino” tem ocupado nesse processo?

Como todos sabem, a formação do professor de primeiro e segundo graus remonta à constituição do ensino universitário no Brasil, com a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934. Portanto, um pouco mais de cinquenta anos de história é o que temos de recuperar, um processo conjuntural, nas palavras de Fernand Braudel.

Tomando como referência a composição curricular, pode-se destacar nesse processo, pelo menos, três etapas importantes:

---

\* Professora Assistente Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. USP.

## • AS ETAPAS

A primeira que funcionou desde a organização da Universidade de São Paulo até mais ou menos 1962, com o surgimento do Parecer n.º 292/62 do Conselho Federal de Educação que determinou a interferência explícita do poder federal na organização do currículo mínimo dos cursos de formação de professores. Até então a legislação era determinada para cada instituição específica.

A segunda etapa, compreendida entre 1962 e 1978/79, foi caracterizada pela predominância dos Pareceres de Valnir Chagas que explicitaram a estrutura e a organização do Curso de Licenciatura, surgindo, em decorrência da Lei n.º 5692/71, as chamadas Licenciaturas Curtas.

A terceira abrange o período mais próximo, tendo se iniciado com as reflexões acerca da Universidade brasileira, com a discussão sistemática dos cursos de formação do educador, primeiro entendido como o especialista em educação, depois englobando também o professor. Nesta fase, têm surgido em algumas universidades experiências concretas de reformulação curricular.

## • A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A primeira fase foi iniciada em 1934, com o surgimento da Universidade de São Paulo, primeira instituição universitária com o objetivo explícito de formação de quadros para atuar no ensino secundário.

Como se sabe, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi constituída como um grande centro científico e só posteriormente foi-lhe acrescido um destino marcadamente de formação profissional. Um de seus objetivos residiu na formação do professor para atuar na escola secundária que, na época, se estruturava e se consolidava para atender as camadas médias urbanas em processo de expansão, devido à industrialização e urbanização, verificadas, então, em ritmos acelerados.

Pela proposta de criação da Universidade de São Paulo, a formação pedagógica dos estudantes das áreas de filosofia, ciências e letras, que conferia direito ao exercício do magistério, deveria ser realizada, simultaneamente, ao terceiro e último ano de cada curso no Instituto de Educação, antigo Instituto "Caetano de Campos", integrado àquela Universidade.

Entretanto, a partir de 1938, em decorrência do desligamento daquele Instituto da USP, a formação pedagógica passou a ser competência da recém-criada seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

No plano federal, o primeiro "Curso de Didática" foi instituído pelo Decreto-lei n.º 1190 de 4 de abril de 1939, quando da organização da

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que se tornou padrão para as congêneres<sup>1</sup>.

Esse decreto instituiu o currículo pleno para o Curso de Pedagogia, determinando o chamado Esquema 3+1 pelo qual o estudante obtinha o diploma do Bacharelado no campo específico, em três anos, e acrescentava o diploma de Licenciatura após a frequência de mais um ano ao "Curso de Didática"<sup>2</sup>.

A grade curricular do Curso de Didática, obrigatória para todos quantos quisessem se licenciar em qualquer área (inclusive na pedagógica), era constituída de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

A partir de 1946, mudança significativa foi introduzida com a criação dos Ginásios de Aplicação e a conseqüente determinação de os alunos do 4.º ano receberem nele a formação didática, teórica e prática. Cruzaram-se, assim, a necessidade de realização do Estágio Supervisionado ou como se refere a lei da "Prática de Ensino" e a seleção de local exclusivo para esse fim<sup>3</sup>.

Com a constituição da USP, que projeto de professor se procurou implantar? Ele apontava em que direção?

Ênfase no conteúdo específico. O professor que soubesse o conteúdo, necessariamente saberia transmiti-lo. Valorização portanto da ciência e da erudição.

Durante a Primeira República havia se consolidado a necessidade de o ensino superior manter, paralelo à formação profissional, o centro de investigação aplicada, ainda que incipiente. O nosso estudo sobre "A Ideologia do Progresso e o Ensino Superior em São Paulo" analisou a

1. O Artigo 59 do Decreto-lei n.º 1190/39 definia que "os estabelecimentos que mantiverem quaisquer dos cursos definidos nesta lei, com autorização ou reconhecimento do Governo Federal deverão adaptar-se ao regime ora instituído, a partir do ano escolar de 1940". Cf. "Legislação Federal do Ensino Superior" — 1825-1952. São Paulo, RUSP, 1953, pp. 218 e ss.
2. A partir de 1942, pelo Decreto-lei n.º 3454, de 24 de julho de 1941, o "Curso de Didática" não mais poderia ser realizado simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado, o que ocasionou a ampliação dos cursos de graduação para quatro anos letivos.
3. O Decreto-lei n.º 9092 de 26 de março de 1946 no Art. 4.º, § 1.º informa que: "Para obter o diploma de licenciado os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no Ginásio de Aplicação, e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação". A obrigatoriedade de as Faculdades de Filosofia manterem um "Ginásio de Aplicação destinado à prática de ensino dos alunos matriculados no curso de didática" foi determinada pelo Decreto-lei n.º 9053 de 12/3/1946. Cf. Amélia Domingues de Castro, "A licenciatura no Brasil". Separata da *Revista de História* (100). São Paulo, 1974, pp. 635 e ss.

trajetória desse grau de ensino na vida concreta de três das mais antigas instituições de ensino superior paulistas: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Escola Agrônômica. Se São Paulo não se tornou um centro de investigação, reconhecidamente de vanguarda, há que se abordar os problemas conjunturais ou mesmo estruturais que dificultaram ou impossibilitaram as investigações. Entretanto, vários campos de pesquisa, como a genética, por exemplo, tiveram expressiva projeção, mesmo nos anos iniciais de sua implantação.

Ao contrário do que genericamente se difunde, pelo menos no caso paulista, o ensino superior desde suas origens, tentou criar as condições que possibilitassem a identificação do ensino com a pesquisa. É bem verdade que as pesquisas possuíam um cunho maior de aplicação. Laboratórios integrados em algumas Cadeiras acabaram se tornando centros autônomos, como foi o caso do atual IPT — Instituto de Pesquisas Tecnológicas — originário do “Gabinete de Estudo de Resistência de Materiais” da Cadeira chefiada pelo fundador e primeiro diretor da Escola Politécnica, Antônio Francisco de Paula Souza.

Qual foi a direção que esse processo tomou?

Irene de Arruda Ribeiro Cardoso em seu livro “A Universidade da Comunhão Paulista” analisou o papel político que a Faculdade de Filosofia cumpriu no Estado de Compromisso surgido após a Revolução de 1930, a Revolta Armada e a derrota da Frente Ampla Paulista em 1932, para a burguesia cafeeira. A Universidade e, conseqüentemente, a Faculdade de Filosofia, representava “forma de poder para formar e reproduzir as elites dirigentes”<sup>4</sup>. Derrotada pelas armas, a burguesia paulista criava as condições geradoras da formação das elites e a possibilidade de sua conseqüente renovação pois, desta forma, teria condições de continuar a produzir, hegemonicamente, o projeto político-cultural para todo o país.

A formação do professor secundário foi um dos mecanismos fundamentais nesse controle pois como afirmava Francisco Isoldi, em 1928, “nas Universidades se aprendem os conhecimentos úteis e especiaes; nos Gymnasios, os principios necessarios e geraes. Quando o alumno sae do Gymnasio, o seu engenho já está formado, o seu character já está determinado, o seu futuro já está delineado, ou mesmo decidido. Muitos vão para as industrias, em modestos empregos, formando aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do paiz, tanto na politica como na ciencia. As ideas, por meio delles, filtram-se, descendo continuamente das camadas superiores até as mais humildes: são elles que mantêm coheso o corpo da nação. Ocorre, pois, pensar, acima de tudo mais, na estrutura do Gymnasio, para o engrandecimento do futuro da Nação”<sup>5</sup>.

4. CARDOSO, Irene de Arruda. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo, 1979, tese de doutoramento, pp. 44-45.

5. ISOLDI, Francisco. “A importância da cultura de humanidade nas escolas”. *Revista Educação*. São Paulo, 5(1):67-71, out. 1928.

A Universidade atribuía-se, portanto o papel de formadora do projeto político-cultural que competiria à escola secundária divulgar, pelo professor, visando manter “coeso o corpo da nação”. Esse papel deveria ser centralizado em uma única instituição — a Faculdade de Filosofia — não havendo portanto discriminação e nem distribuição de competências. A integração era um de seus pressupostos e procurava-se garanti-la pela ocupação do mesmo espaço e pela convivência de seus alunos.

Os próprios fundadores da Universidade demonstraram compreender explicitamente o papel político da Faculdade de Filosofia. Julio de Mesquita Filho, saudando a primeira turma de licenciados pela Faculdade de Filosofia, em 1937, aplaudia a constituição da elite que seria responsável pelo possível retorno da burguesia paulista à ocupação do papel de condutora da nacionalidade, numa versão moderna da antiga ação bandeirante: “Ao sairmos da Revolução de 32, tínhamos a impressão perfeitamente nítida de que o destino acabava de colocar São Paulo em posição idêntica àquela em que se achava, após Iena, a Alemanha, o Japão, no dia seguinte ao do bombardeamento de seus portos pela esquadra norte-americana e a França, depois de Sedan. E se atribuíamos a série infinita de gravíssimos erros praticados pela ditadura dentro das fronteiras de nosso Estado à mentalidade primária de seus prepostos, não nos parecia menos evidente que só uma reforma radical do aparelhamento escolar do País, e a instauração de uma vigorosa política educacional poderiam evitar a catástrofe final que os movimentos de 1922, de 24 e 32 nada mais faziam do que prenunciar. Para os males que nos acabrunhavam, a história apontava o remédio. Daí a fundação da nossa universidade e consequentemente a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”<sup>6</sup>.

Entretanto, para que esse projeto universitário continuasse a cumprir seu papel seria fundamental que sua expansão fosse limitada. Fernando de Azevedo, um dos ideólogos da USP, sugeria, constantemente, a necessidade de controlar o seu crescimento pois, segundo dizia: “a democracia seria garantida menos pelo ‘alargamento das elites do que pela renovação incessante’. Em consequência, a qualidade da educação residiria sobretudo na capacidade de suas elites em conseguir controlar o crescimento no limite do desejável. Nas palavras de Fernando de Azevedo: “é em benefício da qualidade apurada pela educação, que se faz sempre uma diminuição da quantidade”<sup>7</sup>.

Que papel as disciplinas pedagógicas ocupavam nesse currículo? Expressivamente de pouca significância pois apesar de existirem no currículo ministradas pela mesma Instituição no último ano do bacharelado, numa Secção específica, o aluno, na verdade, poderia ser dispensado de cursá-las

---

6. “UMA lição de bravura, dignidade e abnegação; a luta pela Universidade”. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 12 de julho de 1979, p. 5.

7. AZEVEDO, Fernando de. *O Estado e a Educação*. In *A Educação e seus problemas*, tomo 1.º. São Paulo, Ed. Melhoramentos, p. 90.

desde que aprovado em concurso público. Portanto, elas não eram determinantes da sua condição de professor. As disciplinas específicas sim. O professor deveria assim ser instrumentalizado na sua formação teórica específica, que por exemplo no caso de História, estava identificada à memória de elite.

De fato. Os currículos universitários de História foram a concretização da escola francesa — de seus livros, de seu programa de ensino, de suas linhas de pesquisa, da periodização adotada, do conceito de História trabalhado<sup>8</sup>. Na época, considerado um grande avanço pela formação de um canal de aproximação com o que se passava nos grandes centros científicos e culturais da Europa, foi, entretanto também, responsável pelo distanciamento com as realidades mais próximas como a da América Latina. A FFCL representou o coroamento de vários anos de luta da fração esclarecida da burguesia paulista eivada da ideologia do progresso e da modernização que sempre teve sua visão direcionada para as conquistas burguesas dos centros mais adiantados da Europa ou dos Estados Unidos.

Desta forma, tudo que não estivesse nos limites desta aproximação, estaria excluído do currículo. Não só a América Latina, como o estudo dos povos dominados cultural e economicamente de outros continentes bem como as próprias classes subalternas da sociedade brasileira.

O professor passou a ser preparado para atuar nas recém escolas secundárias organizadas que, ao longo das décadas de 40, 50, foram sendo disseminadas pelo interior do Estado de São Paulo e de outros Estados brasileiros, para atender preferencialmente as populações urbanas — as classes médias cidadinas. Ele próprio oriundo dessa classe, assumiu, inegavelmente a tarefa de favorecer a ascensão das classes médias pela educação.

Inicialmente, a Faculdade de Filosofia habilitava o professor secundário somente para as disciplinas de natureza geral (filosofia, ciências e letras). A partir de 1939, incorporou também a atribuição de formar o professor da Escola Normal.

As disciplinas de caráter artístico ou técnico (Música, Canto Orfeônico, Desenho, Educação Física, Trabalhos Manuais), mesmo quando componentes curriculares obrigatórios da escola secundária, na vigência das Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, eram desconsideradas pela atuação das Faculdades de Filosofia. Igual sorte possuíam os professores de disciplinas específicas dos cursos técnicos (estes também separados dos ginásios e colégios) cujo preparo se fazia, em caráter complementar, no interior do próprio curso de formação.

A Prática de Ensino ocupou algum espaço nesse processo?

8. CITRON, Suzanne. *Enseigner l'Histoire aujourd'hui; la mémoire perdue et retrouvée*. Paris, Les éditions ouvrières, 1984, especialmente o capítulo 9, pp. 95-105.

Não existindo enquanto componente curricular autônomo, implicitamente se entendia que munido da "teoria" adquirida na Faculdade que, no caso de História, era o mesmo que um "conjunto articulado de fatos referido ao passado", o professor estaria apto a praticar nas escolas, nas quais iria atuar.

A partir de 1946, como se viu, as Faculdades de Filosofia ficaram obrigadas, por força de lei, a criarem Ginásios de Aplicação, destinados especialmente à realização da prática docente dos licenciandos. Entretanto, só muito lentamente foram sendo implantados. Só para ilustrar, basta afirmar que entre 1948 e 1968, somente nove Faculdades de Filosofia federais haviam instituído aquela escola.

Os Colégios de Aplicação surgiram como "espaço por excelência da prática do licenciado" assumindo, posteriormente, outras funções como espaços direcionados para a experimentação, para a demonstração, ou para o campo de investigação. Apesar dos raros estudos sobre a ação destas Instituições, pode-se afirmar que, inegavelmente, foram instituições inovadoras, responsáveis pela divulgação do ideário da escola nova, participativa, o que acarretou para o professor, novas exigências quanto a sua formação e atuação.

Até então uma das qualidades intrínsecas do professor era sua capacidade em armazenar a matéria, sua erudição, sua capacidade de discorrer durante uma hora sem olhar para as anotações. O professor que ditava o ponto, que falava sem cessar, que desconhecia o aluno para o qual era direcionado o ensino.

Ao lado da renovação metodológica, os Colégios de Aplicação colaboraram para introduzir, na formação do professor, de um lado, a necessidade de se atribuir importância às formas de pensamento e de ação do aluno e, de outro, a necessidade de vincular esses elementos com o próprio conteúdo do ensino.

Crianças e jovens das camadas populares poderiam ser incorporadas nessa escola? Do ponto de vista legal, nenhuma dúvida. Do ponto de vista real, eram tragadas pelos exames, a começar pelo de admissão, pelos muitos obstáculos existentes, de forma que o fracasso era a tônica. Quando alguma criança sobressaía, apesar de todos os obstáculos, encontrava, em algum professor "mais aberto", receptividade para aujdar a encaminhar alguma solução para o problema da desigualdade inicial. Entretanto, raramente o professor ultrapassava os argumentos de que o fracasso dependia do aluno, que por sua vez, era "vagabundo", "desinteressado", "brincalhão", "não estudioso" ou "desmotivado". Pensava o professor que sua tarefa primordial era ensinar "todo o conteúdo" para o aluno, instrumentalizando-o para as próximas etapas de seu estudo nas quais sobressaía o maior entrave — o vestibular. Portanto, o ensino secundário, atrelado e propedêutico à universidade, era o espaço de atuação substancial do professor.

• *a 2.ª fase: a formação pela "prática"*

Mudança substantiva na formação do professor, sem contudo alterar-lhe a direção do processo foi a fixação pelo Conselho Federal de Educação, pela primeira vez, da Prática de Ensino como componente do mínimo curricular pelo Parecer CFE n.º 292/62. A forma de sua realização ficou sendo a de Estágios Supervisionados, devendo estes cumprirem-se, de preferência, em escolas da comunidade, deixando de vigorar, como exigência legal, a criação de Colégios de Aplicação pelas Faculdades de Filosofia.

O Parecer CFE n.º 672/69 estabeleceu por sua vez a porcentagem mínima que as matérias pedagógicas deveriam ocupar na totalidade dos cursos de Licenciatura, pelo menos 1/8 do total.

Legislação nova foi decretada em 1965/1966 criando licenciaturas para o exercício exclusivo em escolas de 1.º grau — para as áreas de Ciências, Letras e Estudos Sociais — cursos que acabaram por ficar conhecidos como "Licenciatura curta".

Quais as principais linhas que definiram esse processo?

Em geral, podemos salientar a profunda relação entre a estruturação dos cursos de Licenciatura, a Reforma Universitária propugnada pela Lei n.º 5.540/68, a expansão desmesurada do ensino particular de terceiro grau e as formas de adequação da chamada República Institucional à conjuntura econômica internacional. O modelo político centralizador e autoritário que então predominou correspondeu à ascensão da tecnocracia e burocracia na Universidade, que, no plano interno, correspondeu à:

- desagregação da Faculdade de Filosofia em unidades separadas;
- extrema desvinculação entre ensino e pesquisa, mesmo na universidade, cujo currículo, no caso de História, contempla disciplinas de "teoria", de "metodologia" e de "conteúdo" desarticuladas entre si;
- extrema separação dos Institutos responsáveis pela formação do professor;
- anulação dos cursos seriados, com a implantação da matrícula por disciplinas;
- desarticulação entre a formação pedagógica e a chamada de "conteúdos específicos";
- a expansão do ensino em geral, sem a decorrente ampliação dos recursos;
- a ênfase no papel burocrático-formal da escola reproduzido na formação dos professores;
- dificuldades crescentes na percepção do produto final, assemelhando-se ao modelo da racionalização taylorista que caracteriza a produção em



série na sociedade capitalista. Cada setor cuida de uma parcela da formação, responsabilizando-se por ela e, o que decorre o fato de que nenhuma instituição tem condições de acompanhar e perceber a obra enquanto conjunto unitário e totalizador. Os Colegiados de curso, previstos na última reforma, em geral não se implantaram. E, mesmo quando o fizeram, no caso das Universidades federais, acabaram desempenhando papel mais burocrático e menos acadêmico.

No geral, ocorreu um processo de empobrecimento da formação teórica do professor, sobretudo com a implantação das licenciaturas curtas aliada à degradação do trabalho do magistério e ao aviltamento das condições de funcionamento das escolas.

Essa situação serviu para conduzir o professor a um processo inicial de "recusa" dos "novos alunos" que, nesse ínterim, aportavam à escola. Empobrecido teórica, técnica e culturalmente, vivendo num clima de medo e de insegurança, em virtude da censura e do controle impostos pela ditadura militar, sentia-se acossado, inseguro e impotente. Mas resistia! A década de setenta conheceu a penetração e a ampliação da influência do sistema funcionalista, sobretudo pela Análise de Sistemas, nas escolas e ela se deu no sentido de ocultar as reais condições de existência tanto do professor como da escola e dos alunos.

Nesse contexto, restou ao professor o caminho da "prática". Enfrentando dificuldades de toda ordem era deixado à mercê das suas próprias condições de penúria. Apoiou-se nos livros didáticos que de manuais de leitura passaram a determinar a direção do curso e das aulas. Acrítico, o professor tornou-se presa fácil de textos frágeis e das modernizações gratuitas e acessórias.

Entretanto, a profunda inquietação que aos poucos tomou conta da sociedade brasileira, a abertura política, a anistia, a reorganização político-partidária, os movimentos sociais de reorganização dos trabalhadores que conduziram às greves dos professores de 1979/80, ao lado da expansão da escola média pelo aumento considerável de matrículas, a expansão dos cursos noturnos, a transformação da escola secundária em escola de 1.º grau, única escola obrigatória, a expansão do mercado de trabalho docente, justificaram a necessidade de imprimir modificações na formação do professor. Por quê? Em que direção essas modificações têm apontado?

• *A Prática de Ensino e a democratização da escola*

Diferentes depoimentos desde os finais da década de 70 vêm apontando para a profunda "décalage" entre a formação do professor em terceiro grau e as necessidades concretas de sua prática profissional, mesmo para os licenciados plenamente e em estabelecimentos universitários públicos, o que representa 30% do total dos formados.

Quer nos parecer que uma das questões fulcrais deste problema reside na profunda modificação da escola na qual o formado vai atuar cuja ressonância atingiu a Universidade mas não chegou a imprimir-lhe ainda mudança substantiva, na medida em que não existe um projeto para formar o professor para a escola de 1.º grau.

Esse fato tem sido denunciado em diversos Encontros, Simpósios, Congressos, chegando a configurar um dos princípios gerais do Documento Final do Encontro Nacional realizado em 1983, promovido pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que enfatizava o "poder de cada IES executar seu projeto educativo, definido através de seus órgãos colegiados" devendo responder "às necessidades da maioria da população em cada região do país"<sup>9</sup>. Portanto, a direção do processo era deslocada: não mais direcionada para a minoria letrada em busca de ascensão, pelo ensino superior; apregoava-se a necessidade de incorporar a grande maioria até então excluída da escola e das estatísticas educacionais.

A direção do processo é dada portanto, pela mudança. Exige-se o compromisso de todos no sentido de se dar o salto qualitativo na direção da democratização da escola e da emancipação das classes populares.

Esse deslocamento do eixo tem exigido dos responsáveis pela formação do professor em primeiro lugar, a própria aceitação desse fato e em segundo, um aparelhamento técnico-científico pedagógico novo.

Se tomarmos o documento indicado como parâmetro do estado atual da questão que ora nos ocupa, identificaremos nele algumas diretrizes gerais.

Em primeiro lugar, o reconhecimento da autonomia universitária. A Universidade ou IES devem ter o poder de propor "experiências pedagógicas para definir a dinâmica do projeto educativo". Aceita-se a existência de uma base comum nacional desde que esta se identifique com uma "concepção básica da formação do educador" e menos com um currículo mínimo ou elenco de disciplinas. A base comum é dada pela *docência*. Nas palavras do documento: "A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador". Este, ainda segundo o texto que estamos nos referindo é aquele que: "domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico"<sup>10</sup>.

9. RECURSOS Humanos para a Educação. *Ciência e Cultura*. São Paulo, 37(1), jan. 1985, p. 133.

10. *Idem, op. cit.*, p. 133.

Que papel a Prática de Ensino tem ocupado nesse contexto?

A Prática de Ensino no currículo de 3.º grau tem ocupado o papel de disciplina integradora e encontra-se numa posição privilegiada: pode-se dizer que ela tem se configurado nesse conjunto desordenado e isolado que é a graduação e a licenciatura como a disciplina síntese direcionada para o ensino do currículo. O aluno é levado a refletir sobre o conjunto de disciplinas da parte específica e da parte pedagógica que está cursando, ao mesmo tempo em que identifica a necessidade de pensar a escola na qual vai atuar, bem como sua própria profissionalização. E aí descobre na sua formação, suas mazelas, seus pontos críticos, sua importância, significância e validade. Muitas vezes, sua opção profissional é repensada. Portanto, a Prática de Ensino é o espaço de reflexão por excelência do profissional. A transformação do estudante em profissional se dá frequentemente nesse momento.

Em geral, há um consenso que o professor deve ter em sua formação uma base comum de disciplinas relativas ao conteúdo específico, à formação pedagógica e disciplinas “integradoras”, além do fato de que “a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro”<sup>11</sup>.

Por exemplo no caso de História, a própria revisão historiográfica vem sendo feita no sentido da concretização da teoria, da metodologia e do conteúdo, procurando ressaltar o que é específico do trabalho histórico, portanto na direção de pensar o conteúdo integrado ao método.

O documento final do Grupo de Consultores do MEC que procurou realizar o “diagnóstico e avaliação dos cursos de História do Brasil” em 1985, determinou que “o conhecimento histórico deveria ser encarado, em qualquer organização curricular, em sua tríplice dimensão: produzir esse conhecimento através da pesquisa e da docência; criticar o conhecimento existente e aquele em processo de produção; transmitir o conhecimento a partir de uma posição crítica, tanto através da pesquisa quanto da docência. Produzir, criticar, transmitir, supõem um novo tipo de formação que coloca em jogo a própria natureza do conhecimento histórico e tem na pesquisa sua condição básica...” Assim “em primeiro lugar, considera-se fundamental que se encare o currículo como aquela parte do curso que exprimiria os *elementos essenciais à formação do profissional de história*. Seria o caso de se pensar em disciplinas, com possibilidades de desdobramento, reunidas em torno de três blocos: Teoria da História, Historiografia e Metodologia da História (...) Estas disciplinas ‘formativas’ não podem e não devem ser tratadas de forma abstrata e dicotomizada em relação ao conteúdo...”<sup>12</sup>.

11. *Idem, op. cit.*, p. 133.

12. MEC, Secretaria da Educação Superior. FENELON, Déa Ribeiro *et alii*. Projeto *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil*. Documento Final, p. 22.

Assim sendo, na medida em que essas questões de caráter formativo passarem a ser debatidas nos cursos de formação específica, a Prática de Ensino deverá desaparecer agregando-se o seu trabalho desenvolvido aos outros cursos?

Eu diria que, ainda assim, a Prática de Ensino pode exercer papel fundamental, no sentido de criar condições facilitadoras de produção de conhecimento acerca do ensino. O documento emanado do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador entende que às disciplinas integradoras — A Prática do Ensino por excelência — compete a “análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. Trata-se de trabalhar o conteúdo específico na ótica do ensino”<sup>13</sup>.

Na conjuntura atual, focalizando o caso específico de História, a ação da Prática de Ensino deve ser direcionada para a incorporação da maioria da população brasileira e isto exige a aceitação da própria memória social do aluno que não tem tido significado e nem importância no conjunto da memória da elite, produzida, expressa e quase sempre identificada ao poder. O que nós sabemos sobre as crianças e os jovens das camadas populares? Como pensam? Brincam? Inter-agem? É possível descobrir em seu cotidiano lutas e resistências que marcaram suas vidas? É possível encontrarmos traços que se reproduzem a cada geração dando conta de memória familiar que define a solidariedade e permanência do grupo? Como valorizar, incorporar e apreender essa memória que se encontra “fora da história” letrada, da cultura escrita?

Ora um dos compromissos da Prática de Ensino é ajudar a recuperar o destino final do processo educativo. E a partir daí criar condições para que possa surgir e amadurecer projetos alternativos para essa população e produzidos com seu auxílio. Como afirma o prof. Antônio Cândido: “o ato docente pressupõe um trabalho em cujo desenvolvimento um ser humano se dirige a outro para estabelecer uma relação que torne possível a transmissão/incorporação satisfatória do conhecimento, não apenas para que o educando o possua, mas para que através dele se oriente melhor na sociedade e, em geral na vida. E é isto que caracteriza o verdadeiro professor...”<sup>14</sup>

Portanto, centralizando seu trabalho na explicitação crítica do que tem sido a prática docente e, simultaneamente, criando condições para que o “novo” se instaure que, no exemplo da História, caracteriza-se pela conjugação do conteúdo à metodologia histórica; propondo a execução de projetos de pesquisa acerca dos aspectos principais nos quais se dá o estrangulamento da disciplina no ensino, esse conjunto poderá colaborar para a realização

13. Recursos Humanos para a Educação. *Op. cit.*, p. 133.

14. CÂNDIDO, Antonio. “Professor, Escola e Associações Docentes”. Palestra realizada na Associação de Professores de Língua e Literatura em 8 de setembro de 1979, mimeo.

de uma Prática de Ensino direcionada a incorporar a maioria da população brasileira à escola. Entretanto, é necessário se criar algumas condições institucionais.

O Estágio Supervisionado, por exemplo, deve ser assumido pelo conjunto de professores responsáveis pelo projeto de formação do professor, devendo constar do "corpus" do currículo e, como tal, com o horário explícito de realização. Entendido como atividade educativa e, por extensão, espaço de formação do professor de dupla responsabilidade, da Universidade e da escola de 1.º e 2.º graus, ressentindo-se da ausência desta última na determinação de seus objetivos principais e de sua natureza. Urge que se crie condições para que o professor da escola de 1.º e 2.º graus possa atuar, de maneira ordenada e sistematizada, junto ao estagiário.

---

**SUMARY:** In order to establish the historical trend since the time when elementary and secondary teacher training became a function of the University the author shows two periods for close analysis: the 1st period, starting in 1934 and the current period, when there is a great debate on the reform of the certification of teachers and teacher education. In both periods she concentrated on teacher training and the role of "practice-teaching".

**KEY WORDS:** Elementary and Secondary Schools. Teacher Training. Massification of Education. Graduation. Teacher Certification. Practice Teaching. History.

---