



IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A PRÁTICA DE ENSINO E A CONSOLIDAÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO NA DÉCADA DE 1930

Shirlei Terezinha Roman Guedes
shirleirguedes@gmail.com
(UEM)

Resumo

Esta comunicação é resultado da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá sobre a Prática de Ensino e sua importância na formação do professor primário. Nas duas primeiras décadas do século XX, sob a perspectiva do saber fazer, a Prática de Ensino foi desenvolvida nas Escolas Normais, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, ancoradas pelas reformas educacionais republicanas. No início do período republicano, em São Paulo, a Reforma Caetano de Campos organizou a realização da Prática de Ensino na Escola Modelo, anexa à Escola Normal. A formação de professores por meio de modelos foi aos poucos substituída por uma nova maneira de pensar que ganhou expressividade depois de 1910 e consolidou-se na década de 1930 do século XX. Nesse período, a Prática de Ensino foi realizada nos estabelecimentos de ensino primário anexos à Escola Normal com as denominações: laboratórios de demonstração nos quais os estudantes tinham acesso ao ensino modelo, laboratórios de experimentação, encarregados do ensino de novos métodos e classes de aplicação destinadas à Prática de Ensino. Com essa organização, a Prática de Ensino passou a ser o eixo da formação de professores consolidando um novo modelo Pedagógico. A experiência de aprender a ser professor por meio de modelos foi substituída por um processo de formação no qual os estudantes da Escola Normal poderiam experimentar e aplicar os princípios educacionais em estudo na Escola Normal. Nessa nova cultura pedagógica a função da Escola Normal não era apenas ensinar ao futuro professor o que ele ensinaria a seus alunos. O que parece evidente é que a organização da Prática de Ensino tornou-se parte de um conjunto de forças que impulsionaram a formação do professorado. Como centro difusor das ideias educacionais, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, vinculado às presenças de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira formou, nessa perspectiva, novos professores que levariam, para as salas de aula, uma nova cultura ao professorado primário. A tarefa de ensinar, na perspectiva da Prática de Ensino ali implementada, apresentava muito da ciência aplicada e muito da arte de ensinar. Na realização desta pesquisa foram utilizadas fontes primárias e documentais. Por meio das fontes foi possível conhecer o pensamento educacional dos diferentes pensadores que influenciaram a Prática de Ensino e a formação do professor primário.

Palavras-chave: Prática de ensino. Formação do professor. Arte de ensinar.

Embora os estudos sobre a formação do professor primário apontem que ao longo da história da educação brasileira esse tema é recorrente nos debates e legislação educacional, a condução na organização das políticas de formação do professor são marcadas mais pelas mudanças no pensamento educacional.

As concepções educacionais que norteiam o pensamento dos educadores forjam, muitas vezes, as mudanças de legislação, de estrutura e organização das escolas que formam professores.

Assim, observamos as mudanças nas primeiras décadas do século XX. Dentre todas as temáticas discutidas sobre a formação de professores naquele período, uma delas, a Prática de





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Ensino foi foco de muitas discussões e encaminhamentos. Entre o observar para fazer até as novas concepções de prática de ensino, longo caminho e muitas mudanças foram vivenciadas nas escolas de formação de professores.

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, sob a perspectiva do saber fazer, a Prática de Ensino foi desenvolvida nas Escolas Normais, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, ancorada pelas reformas educacionais que se efetivaram após a Proclamação da República.

No início do período republicano, em São Paulo, a Reforma Caetano de Campos organizou a Prática de Ensino na Escola Modelo, anexa à Escola Normal. A formação de professores por meio de modelos foi aos poucos substituída por uma nova maneira de pensar que ganhou expressividade depois de 1910 e consolidou-se na década de 1930 do século XX.

Nesse período, a Prática de Ensino foi realizada nos estabelecimentos de ensino primário anexos à Escola Normal com as denominações: laboratórios de demonstração nos quais os estudantes tinham acesso ao ensino modelo, laboratórios de experimentação, encarregados do ensino de novos métodos e classes de aplicação destinadas à Prática de Ensino.

Com essa organização, a Prática de Ensino passou a ser o eixo da formação de professores consolidando um novo modelo Pedagógico. A experiência de aprender a ser professor por meio de modelos foi substituída por um processo de formação no qual os estudantes da Escola Normal poderiam experimentar e aplicar os princípios educacionais em estudo na Escola Normal. Nessa nova cultura pedagógica a função da Escola Normal não era apenas ensinar ao futuro professor o que ele ensinaria a seus alunos.

Nesta comunicação apresentamos algumas reflexões elaboradas com o estudo sobre os sentidos da Prática de Ensino na formação do professor realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá¹. Com este estudo queremos marcar que, embora a Prática de Ensino seja compreendida como ponto nodal na formação do professor, a sua

¹ Dissertação de Mestrado denominada “Os sentidos da Prática de Ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal” defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) sob a orientação da Professora Doutora Analete Regina Schelbauer.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

organização ao longo da história da formação de professores, está muito mais relacionada as possibilidades de sua realização do que as necessidades de sua existência.

As fontes utilizadas para este estudo são primárias, documentais e literatura que trata do tema. O recorte temporal engloba as três primeiras décadas do século XX, porém, a datação não é rígida uma vez que os traçados da história não se iniciam ou se findam em um tempo estático.

A formação de professores e a prática de ensino nas primeiras décadas da república

No início da República, o fato de só ter direito ao voto os homens alfabetizados, fez com que os republicanos pensassem que seria fácil formar uma nação escolarizada que pudesse ser constituída por homens livres, cidadãos progressistas, com ensino adequado aos tempos modernos.

Acreditavam que a perspectiva de votar impulsionaria o aprendizado da leitura e da escrita e que a escolarização da população transformaria os súditos em cidadãos. Na opinião dos republicanos, a passagem da condição de súdito, ou seja, de homem dependente, que aceitava a condição subalterna, não poderia ser realizada sem a educação (HILSDORF, 2007).

Para a realização desse intento, não apenas a educação, como a entidade eleita e propagada pelos ideais republicanos para fazer a diferença entre a situação vivida e a desejada pela população, como também a escola precisavam de reformulação.

Nesse sentido, uma das primeiras questões a ser tratada pelos governantes foi a construção de locais apropriados para o saber. “Para fazer ver, a escola devia se dar a ver” (CARVALHO, 1989, p. 25). Sob essa perspectiva e expectativa, ergueram-se grandes prédios escolares. A pujança da educação republicana estava vinculada aos grandes e luxuosos prédios ou palácios, conforme acepção de Faria Filho (2000) ².

² Faria Filho (2000) faz uma incursão na organização dos grupos escolares em Minas Gerais em substituição às escolas isoladas. O autor mostra esse processo como um fenômeno que se constrói em uma zona de tensão, “[...] marcado pelas angústias, incertezas, utopias e práticas de uma sociedade que adota a escola como uma das estratégias para a sua própria reinvenção, seja como pardieiro, seja como palácio ou, ainda, fazendo coexistir esses dois extremos”. Aqui, podemos lembrar a pesquisa de Souza (1998) que discute a nova identidade visual das escolas. A ideia de escola moderna necessitava de um novo modelo, uma nova concepção arquitetônica para os edifícios escolares. A mudança externa tinha como objetivo a nova visão de escola primária concebida pelos republicanos. Segundo a





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Em todos os setores da sociedade era possível sentir “a intensa circulação de novas tendências de pensamento” (HILSDORF, 2007, p. 58). A defesa da pedagogia moderna com base no método tornou-se mais efetiva. A boa escola deveria contrapor-se à pedagogia tradicional e aos seus traços de memorização e repetição que, para os republicanos, eram símbolos do atraso. O homem moderno da República precisava de uma escola moderna. Assim, era preciso também trazer a ideia de modernidade para a formação do professor.

A Escola Normal, no sentido de local de formação de professores primários, consolidou-se nos anos anteriores e imediatamente posteriores à proclamação da República. Embora críticas se façam à Escola Normal, não há como negar a sua importância no processo histórico de formação do professorado no Brasil. Dentre as críticas, podemos elencar as que a colocam como local para formação de “esposas e mães” ou, ainda, como uma forma de “garantir o futuro”, por profissionalizar rapidamente, e ser considerada “fácil” de ser cursada por não exigir muito do aluno.

A Escola Normal foi criada em nosso País com o objetivo essencial de preparar o corpo docente para o ensino primário. No entanto, desde a criação das primeiras instituições, as suas finalidades precípuas foram desviadas, aumentando, no decorrer dos tempos, a importância das funções adjetivas que lhe foram atribuídas, transformando-se elas em ‘liceu para môças’. O ensino normal foi assim ‘desprofissionalizado’, em nosso meio, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério (WEREBE, 1963, p. 213).

Considerada redentora por alguns, insatisfatória para outros, o fato é que quase todos que a ela se referem consideram que “a idéia de que o professor primário precisa saber pouco porque ensina noções elementares é falsa” (WEREBE, 1963, p. 212). Dessa forma, a declarada ineficiência da Escola Normal e sua necessária qualidade tornam-se bandeira de luta para os educadores das décadas de 20 e 30 do século XX.

Nesse período, as discussões sobre a Escola Normal tinham o sentido de propor a sua reorganização curricular. Como nos momentos anteriores,

[...] as modificações na Escola Normal continuam processando-se em intrínseca relação com o desenvolvimento quantitativo da escola primária. As freqüentes reformas no curso são originadas principalmente no problema básico levantado

autora, embora o conjunto arquitetônico houvesse mudado consideravelmente, a organização do ensino, ainda esbarra em inúmeras dificuldades, o que era a grande contradição desse momento.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

acerca do novo ideal de escolaridade a ser implementado no curso elementar, na visão de que seu desenvolvimento positivo dependeria da qualificação dos professores que nele atuavam (ALMEIDA, 2008, p. 53).

O governo republicano lutava no sentido de organizar-se para garantir a consolidação do regime e a sonhada expansão e estruturação do ensino. Em relação à instrução pública, o objetivo de um Sistema Nacional de Ensino não estava consolidado. Podemos dizer que o período que antecede e sucede a Proclamação da República foi profícuo em “projetos educacionais, mas precário em realizações” (SCHELBAUER, 1998, p. 141).

Existia uma contradição em relação ao grupo dos republicanos que conduzia o governo central. As contradições geravam uma constante tensão entre o grupo adepto às ideias positivistas e o que veiculava as ideias liberais. Assim, as discussões que perpassaram as várias legislações de ensino situavam-se entre a consolidação das ideias positivistas do início da República, e a influência do modelo norte-americano que também estava presente nesse período, ou seja, “as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestam tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica” (SAVIANI, 2007, p. 168).

Nesse contexto, na esfera federal, assim como nas províncias, as legislações se sucediam e as questões educacionais longe de serem resolvidas, engrossavam a lista de problemas que o governo republicano enfrentava. As propostas das várias legislações, por iniciativa do Governo Central, que antecederam a reforma educacional de 1920, no Estado de São Paulo, pouco modificaram a estrutura da Escola Normal e da Prática de Ensino.

As reformas de ensino tanto no âmbito do Governo Central quanto no âmbito dos Estados, imprimiram à Escola Normal ampliação da cultura geral. Essa situação não a afirmou para os padrões da época como escola secundária, por ter uma formação propedêutica insuficiente. Por outro lado, as matérias de formação profissional eram poucas e com carga horária exígua, não fortalecendo a Escola Normal como escola profissionalizante.

No estudo realizado sobre os sentidos da prática de ensino (GUEDES, 2009) observamos que os primeiros professores preparados no Brasil para exercer a função docente aprendiam por meio da observação de outro professor. Mesmo após a criação da escola Normal no Brasil em





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

1835, no Rio de Janeiro, o norte da formação, por muito tempo, foi o observar para aprender a fazer.

No início do século XX, pouco a pouco, o aprender para fazer foi sendo substituído por novo modelo pedagógico de formação do professor primário. Essa nova maneira de pensar a formação do professor estava presente tanto nas orientações sobre a Prática de Ensino quanto nos manuais destinados ao uso de professores e alunos da Escola Normal.

Um desses manuais, largamente utilizado nas segunda e terceira décadas do século XX, intitulado “A arte de Ensinar. Um manual para mestres, alumnos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade³”, foi traduzido por Carlos de Escobar por recomendação de Oscar Thompson, então Diretor da Inspeção Geral de Instrução Pública de São Paulo, trazia em suas páginas novas questões para a formação do professor.

No prefácio do referido Manual, o autor justifica não ser este um tratado completo de educação, mas instrumento prático e útil a ser utilizado pelo professor no exercício da arte de ensinar. Deixa claro não só no Prefácio, mas em outros momentos, no decorrer de suas recomendações, que “[...] é de muita vantagem separar-se a arte de ensinar do domínio da philosophia, especialmente da philosophia duvidosa. [...] [assegurando que] Os princípios da arte de ensinar, são derivados principalmente da psychologia, e felizmente de seus factos” (WHITE, 1911, p. 7).

O pensamento de White (1911) nos leva a repensar alguns aspectos da Escola Modelo. As ideias veiculadas em “A arte de Ensinar”, estiveram presentes no ideário educacional dos dirigentes da educação pública paulista, portanto, na Escola Normal e na Prática de Ensino desde a reforma Caetano de Campos de 1890.

É claro que o sucesso no ensino não depende de se copiar servilmente o methodo mais aperfeiçoado, mas de apprehender os princípios da arte de ensinar e de aplical-os intelligentemente na prática. É fundamental a pratica do ensino. Por isso o autor esforçou-se para offerecer de modo claro, pratico e útil o que é essencial na arte do ensino (WHITE, 1911, p. 8).

³ WHITE, Emerson E..A arte de ensinar: um manual para mestres. alumnos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911. A edição a que tivemos acesso é de 1911. Nas citações mantivemos a grafia original.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Para dar continuidade a esta discussão duas questões merecem destaque. Uma delas relaciona-se à “arte de ensinar”, na perspectiva de Caetano de Campos, organizada na Escola-Modelo. A outra, tem como pressuposto a presença desse Manual por recomendação de Oscar Thompson, Diretor da Inspeção Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Oscar Thompson (1872-1935) viveu a reforma Caetano de Campos como aluno da Escola Normal de São Paulo, entre 1889 e 1891. Estudou e conquistou, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, o título de Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas em 1899. Entretanto tinha o olhar voltado para a educação.

Por ter sido muito bom aluno da Escola Normal, Oscar Thompson foi convidado por Miss Browne, Diretora da Escola Modelo masculina, para ser adjunto da Direção, cargo para o qual foi nomeado em 1892. Com o afastamento de Miss Browne, assumiu a Direção da Escola Modelo do Carmo. Ao ser inaugurado o novo prédio da Escola Normal de São Paulo, assumiu a Direção da segunda Escola-Modelo anexa à Escola Normal da São Paulo⁴ (1894-1897). (GONÇALVES e WARDE, 2002).

Thompson introduziu significativas mudanças pedagógicas na Escola-Modelo, local onde os alunos da Escola Normal realizavam a Prática de Ensino. Dentre as mudanças, destacamos: ensaios de homogeneização das classes, marcando, assim, a presença expressiva da Psicologia; mudanças nos procedimentos da leitura elementar, caligrafia e desenho. Traçou o Programa das Matérias para os quatro anos do Curso Preliminar, com rol de matérias, conteúdos e livros a serem utilizados nessa fase.

Entre a Reforma proposta por Caetano de Campos (1890) e o ano de 1920, “a arte de ensinar” passou por diferentes configurações. Caetano de Campos, em suas orientações, especificava que, na Escola-Modelo, os futuros professores aprendiam vendo como as crianças eram convenientemente “manejadas e instruídas”. A Escola-Modelo, lugar de aprendizagem, demonstração pedagógica, difusão de novos métodos de ensino, possibilitaria ao futuro professor compreender, para depois praticar a “arte de ensinar”.

⁴ Essa indicação chama a atenção, por ser ele recém-formado na Escola Normal, e a nomeação de normalistas para a Direção da Escola-Modelo não era fato comum. Juntamente com a nomeação de Gabriel Prestes, que, na mesma época, assumiu a direção da Escola Normal de São Paulo, iniciou-se a época dos normalistas na direção dessas escolas em lugar de outros profissionais, principalmente da área do Direito.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Na perspectiva da Reforma Caetano de Campos, a função do ensino de Psicologia na Escola Normal, por exemplo, não estava definido. Essa é uma diferença quanto ao pensamento implantado na Escola Normal com a presença de Oscar Thompson⁵. As orientações se voltam para a importância da Psicologia na formação do professor e como conhecimento necessário para atuar como professor.

A presença expressiva da Psicologia na Escola Normal aconteceu a partir de 1912, com a criação do gabinete de Psicologia na Escola Normal e do Laboratório de Pedagogia Experimental em 1914⁶. Esse fato começou a modificar a formação do professor primário. White (1911) destaca a importância da Psicologia, e em seu manual explica a diferença entre a criança pequena e o jovem, entre os métodos para ensinar na escola primária e na escola secundária, entre outros aspectos.

Dentre os princípios definidos pelo autor, conhecer as diferenças entre um grau de ensino e outro, entre os alunos de diferentes idades é fundamental ao professor para que possa praticar com segurança a “arte de ensinar”. Para tanto, enfatiza que só a Psicologia pode possibilitar esse conhecimento. É dela que derivam “[...] os princípios fundamentaes do ensino, principios que consttuenm uma sciencia de ensinar e são proprios a dirigir e uteis praticamente” (WHITE, 1911, p. 20).

A Psicologia, nessa perspectiva, passa a conduzir a aplicação do método, diferentemente do que ocorria até o início do século XX, cujos autores se apegavam às explicações da Filosofia⁷. Podemos constatar essa afirmação por meio de White (1911, p. 16): “O methodo de ensinar envolve o processo pelo qual a intelligencia adquire tal conhecimento, e para isso, devemos recorrer á psychology”.

⁵ Entre os anos de 1901 e 1920, Thompson foi diretor da escola Normal de São Paulo e, por duas vezes nesse período, afastou-se da Direção da Escola Normal para assumir o cargo de Diretor da Inspeção Geral da Instrução Pública (1909-1911; 1917-1920). Dessa forma, podemos constatar que a presença desse educador na Escola Normal e na condução da educação pública paulista, durante um tempo longo, influenciou a formação do professor primário até a década de 20 do século XX, especialmente, em São Paulo. Sobre a presença de Oscar Thompson, na Escola Normal de São Paulo e na Diretoria da Instrução Pública, indicamos: Monarcha (1999); Gonçalves e Warde (2002).

⁶ A crença no futuro da Pedagogia Científica fez pensar que na criança tudo poderia ser medido, classificado, avaliado. Há uma inflexão quanto a importância do método e o deslocamento do como ensinar para o como a criança aprende. Sobre esse assunto, sugerimos: Monarcha (1999); Gonçalves e Warde (2002).

⁷ White (1911, p. 16), ao se referir à Filosofia, esclarece que “ella pode determinar os fins últimos da existência humana, e o conhecimento essencial á sua realização; mas ella não pode dizer como se adquire tal conhecimento”.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A Prática de Ensino ganhou, nas duas primeiras décadas da República, organização e vitalidade na Escola-Modelo. Neste local, pretendia inaugurar um novo modelo de formação do professor passando da formação “artesanal” por meio da Prática do Ensino, para a formação profissional na Prática de Ensino⁸, com a organização idealizada por Caetano de Campos na Reforma paulista de 1890.

Entretanto, essa organização não se efetivou em todos os locais da mesma maneira. As condições materiais para que a Escola Modelo pudesse cumprir o ideal de formação prática do professor não foram consolidadas e isso dificultou e quase inviabilizou a Prática de Ensino na Escola Modelo.

A República inaugurou a ideia de ensino moderno. Inúmeras possibilidades são vislumbradas com a adoção do Método Intuitivo, a construção de prédios escolares vultosos em contraposição às aulas ou cadeiras públicas, que funcionavam em casas ou locais improvisados. Além disso, a possibilidade de fazer aparecer e acontecer a carreira do magistério parecia dar nova vida tanto à Escola Normal quanto à Prática de Ensino.

Foi nessa perspectiva que a Escola Normal se consolidou nos primeiros anos da República e pretendia ser um diferencial de formação de professores inaugurando a ideia de ir além do observar para fazer.

A Prática de Ensino, até a primeira década do século XX, foi organizada com as orientações da reforma paulista de 1890. Entretanto a Escola Normal e a Escola-Modelo incorporaram os problemas e desgastes que a educação pública enfrentou nos primeiros anos da República.

Nas primeiras duas décadas da República, há um fortalecimento da Prática de Ensino na Escola-Modelo. Entretanto, no período imediatamente posterior, inviabilizada pelas questões econômicas, pelo pouco valor que tem o professor primário e pelo desencanto com a Escola Normal, arrefeceram as discussões sobre o tema. Da ênfase na visibilidade que o Método de Ensino Intuitivo pregava, retomou-se a valorização da experiência do observar para fazer.

⁸ Guedes (2009) explica que a Prática do Ensino está relacionada a um momento pedagógico no qual os futuros professores observavam o fazer de outro professor como forma de aprendizado da profissão. A Prática de Ensino faz parte do modelo pedagógico que pressupões além da observação, o estudo sobre a função do professor, a aprendizagem do aluno e as maneiras de ensinar.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

No início dos anos de 1920, Lourenço Filho, embasado nos ensinamentos de Sampaio Dória e na Reforma Paulista de 1920, enfatizava a necessidade de o professor desenvolver na Escola Normal um rol de conhecimentos para realizar a Prática de Ensino.

Por outro lado, as discussões realizadas por Fernando de Azevedo no Inquérito de 1926⁹, com educadores paulistas, posteriormente divulgadas pelo Jornal O Estado de São Paulo, marcaram as ideias de Renovação Educacional. Nessas discussões, estava presente o problema da Escola Normal e, com ele, a Prática de Ensino. Nesse caso, o ponto nodal era a formação do professor pela educação técnica de bases científicas e, na Prática de Ensino, a experimentação nas Escolas de Aplicação.

O ideal republicano de progresso da nação por meio da educação, instrumento de ordem dos primeiros anos da República, não se efetivou conforme o sonho republicano.

Na década de 20 do século XX, os homens que pensavam e dirigiam a República ainda enfrentavam graves problemas: o analfabetismo e os problemas dele decorrentes, a exclusão da grande maioria da população de acesso ao trabalho que incomodavam e impediam o que se chamava de constituir a nação (CARVALHO, 1989).

Outra especificidade dessa década foi que as discussões sobre a educação extrapolaram o âmbito do Congresso Nacional e tramitaram, também, junto aos profissionais interessados no assunto. Nessa década, aparecem os ‘educadores profissionais’, homens que contribuíram na organização da educação, trazendo novas concepções e direcionamentos.

Esse período foi marcado por um conjunto de reformas nas províncias¹⁰ que tinham como referência a Reforma do Estado de São Paulo de 1920, conduzida por Sampaio Dória. Altera-se o panorama da instrução pública em vários aspectos, tal

[...] como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas

⁹ Guedes (2009) estudou o inquérito no que se refere a formação de professores e a Escola Normal.

¹⁰ Essas reformas representam, segundo Nagle (1978), as bases para o movimento de renovação educacional, consolidado na década de 30 do século XX. A Reforma de 1920 no Estado de São Paulo, tornou-se foco de inspiração e, com base nela, outras reformas foram instituídas: no Ceará, em 1922/1923, por Lourenço Filho; no Paraná, em 1923, por Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez; no Rio Grande do Norte, em 1924, por José Augusto; na Bahia, em 1925, por Anísio Teixeira.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2007a, p. 176 -177).

Retomar a discussão sobre a educação significava, também, a substituição do modelo de formação de professores. A crença de que a melhoria da escola primária estava intimamente ligada à formação do professor, impulsionou e abriu espaço a um novo olhar para a Escola Normal, para a formação do professor e, conseqüentemente, para a Prática de Ensino.

Em função de mudanças no pensamento educacional, a Prática de Ensino constituiu-se novamente em objeto de preocupação não só de legisladores como dos professores da Escola Normal. Depois de mais de vinte anos sob a tutela dos professores da Escola-Modelo, local a ela destinado, sobretudo, após a Reforma da Escola Normal de São Paulo em 1890, requereu novos contornos e redirecionamento.

A maneira que a Prática de Ensino foi inserida nos estudos do aluno que frequentava a Escola Normal não a colocou em situação de destaque. Mesmo na Escola Modelo retomava-se o pensamento de praticar para aprender a ensinar e, “[...] a Prática de Ensino, que deveria ser a disciplina nuclear do currículo, degenera quase sempre em práticas formais, cumpridas pelos alunos como meros exercícios formais” (WEREBE, 1963, p. 214).

Assim, realizada sob a perspectiva de demonstração, não atendia, naquele momento, às necessidades de formação do professor. Os debates educacionais da década de 20 do século XX, com base nos princípios educacionais da escola ativa, projetavam um novo professor. Esse novo professor, vinculado aos novos princípios educacionais, precisava de novos conhecimentos. A necessidade de aprofundamento dos conhecimentos teóricos na formação do professor ganhou novos espaços. A organização e a melhoria do ensino primário eram, quase sempre, relacionadas a uma competente formação do professor.

O final da década de 1920 trouxe muitas mudanças na formação do professor e, conseqüentemente, na condução da Prática de Ensino. Depois de um período em que a preocupação era com o “como ensinar” e, por decorrência, marcadamente, o predomínio do ensino do método aos professores em formação, depois de 1920, o foco deslocou-se para o “como a criança aprende”.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Tomando como referência a perspectiva do “como ensinar” a Prática de Ensino, mostrou-se artificial e sem ligação com o ensino realizado na Escola Normal, por isso, passou por questionamentos. O sentido do saber prático que acontecia nas escolas modelo precisou ser redimensionado. No foco dos debates acerca da educação pública, reapareceram as discussões sobre a função da Escola Normal e sua importância na formação do professor.

Por que Prática de Ensino? Acreditamos que esse questionamento de Lourenço Filho (2001) é encontrado em muitas das pesquisas que, atualmente, abordam o tema. Acrescentamos, ainda, a essa indagação outras que, de certa maneira, encaminham a discussão que queremos realizar. Para que a Prática de Ensino? Como realizar a Prática de Ensino.

Como nos ensinou e ensina Lourenço Filho (2001), há muito mais coisas a fazer do que saber dizer. É preciso, também, saber fazer. Sob a perspectiva do saber fazer é que abordamos a constituição da Prática de Ensino na década de 30 do século XX, ancorada pelo pensamento educacional da época, baseado nos princípios da Escola Nova.

No sentido de compreender em que medida e quais as prerrogativas que embasaram o desenvolvimento da Prática de Ensino na década de 1930, tomamos o encaminhamento dado a ela no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A escolha desse local está vinculada às presenças de Lourenço Filho e de Anísio Teixeira.

As discussões evidenciavam novamente a Prática de Ensino como a solução dos problemas encontrados na formação do professor. Para Teixeira (1997) a Prática de ensino era o centro de sua preparação. A arte de ensinar, nessa década adquiriu novos contornos. Enquanto na acepção anterior essa arte estava relacionada à imitação, depois de 1930 caminhou para outro entendimento.

Nessa nova perspectiva, a arte de ensinar, segundo Teixeira (1997, p. 208, grifo nosso):

Será ensinar uma ciência aplicada, como a engenharia ou a medicina, ou será uma arte, como a música ou a pintura?

Se ensinar é ou está em via de se tornar uma ciência aplicada, com os seus conhecimentos exatos e as suas técnicas, [...], então os cursos se organizam pelo modelo alemão. O estágio profissional do preparo do mestre passa a ser uma série de cursos sobre ciências e técnicas que o mestre aplicará depois aos problemas que lhe surgirem na escola.

Se ensinar é, porém, acima de tudo uma arte, com o que implica de pessoal e de intuitivo, então teremos o modelo francês. Uma boa cultura geral, um estudo





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

mais aprofundado das matérias fundamentais do ensino primário e uma formação moral aprimorada – aí está o mestre. Técnica ou ciência de educação – isso ficará ao cargo da instituição, da prática e do devotamento do professor.

O autor apresentou duas maneiras para realizar a formação prática: uma delas, vinculada ao estudo da ciência e da técnica, a outra, com ênfase na cultura geral, aprofundamento de conteúdos e formação moral. E, depois concluiu:

Tudo o que puder trazer a ciência em auxílio da arte de ensinar será ali ensinado. Esses auxílios, porém, sejam dados nos cursos de educação, sejam nos cursos de matérias, devem estar intimamente ligados com a própria aprendizagem da matéria a ensinar.

A nossa escola combina as duas tendências de que falávamos, reconhecendo a necessidade de dar ao professor orientação científica no seu trabalho, **sem perder, entretanto, a visão de que o magistério é mais uma arte prática do que uma ciência aplicada** (TEIXEIRA, 1997, p. 211, grifo nosso).

Lopes (2006), analisando o posicionamento de Anísio Teixeira, esclarece que a tradição francesa imperava no curso de formação de professores da Escola Normal, bem como na Reforma empreendida por Fernando de Azevedo. Embora Anísio Teixeira tenha chamado as Escolas Normais de “híbridas” por tentarem trabalhar com a cultura geral e cultura profissional, a sua proposta de formação do professor primário em curso superior, após uma ampla cultura geral, reafirmava, de certa forma, essa prática. Para Anísio Teixeira, esses pensamentos não eram oponentes.

A Prática de Ensino na perspectiva de Anísio Teixeira seria o centro do processo de formação do professor. Defendia uma posição eclética para a mesma, incorporando os princípios da ciência aplicada e da arte prática. Na exposição de motivos do Decreto 3810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira afirmou que a formação de professores é formação prática.

A Prática de Ensino aconteceria em três vertentes. Os estabelecimentos de ensino primário anexos seriam: laboratórios de demonstração (ensino modelo), laboratórios de experimentação (ensino de novos métodos) e classes de aplicação destinadas à Prática de Ensino.

Porém, as ações no Instituto de Educação do Rio de Janeiro aconteceram pelas mãos de seu Diretor, na época, Lourenço Filho¹¹. Lopes (2006) afirma que coube a ele “organizar” o

¹¹ A princípio, a idéia de Lourenço Filho assumir o Instituto de Educação não recebeu a simpatia de Fernando de Azevedo que, nessa época, estava em São Paulo. Ele ainda não havia aceitado o fato de Lourenço Filho, quando





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Instituto, erigir a memória da instituição e do movimento renovador que foi veiculada por meio da publicação do periódico “Arquivos do Instituto de Educação” que também tinha como objetivo dar visibilidade às experiências desenvolvidas na escola-laboratório.

Desde a construção do novo prédio até a reforma da legislação que o transformou em Instituto de Educação do Rio de Janeiro, esta instituição foi planejada para ser uma escola de excelência na preparação do professor. Na perspectiva de Pinto (2006), a Prática de Ensino foi o eixo da formação dos professores primários entre 1932-1937. Em sua pesquisa, dentre outras fontes, elegeu o documento escrito por Lourenço Filho, denominado Prática Pedagógica¹², para analisar as configurações da Prática de Ensino no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A Prática de Ensino realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro representava o modelo pedagógico em circulação, fundamentado nos princípios da Escola Nova. Sua organização demonstra a oposição ao modelo de formação de professores, efetivado, na Escola Normal até então. Na escola primária do Instituto de Educação, criada para articular a Prática de Ensino, os futuros professores realizavam as atividades de observação e participação. A Direção de Classe poderia ser realizada em outras escolas primárias.

Observamos que a formação do professor não fica restrita a um único espaço pedagógico como acontecia quando a Prática de Ensino era realizada na escola-modelo. Essa proposta desenvolveu uma nova cultura pedagógica também nos professores regentes à medida que conviviam com os alunos do Instituto de Educação.

Consideramos três questões fundamentais da Prática de Ensino que foram instituídas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A primeira delas está relacionada à negação do modelo como “cópia” simplesmente; a segunda é a valorização da experimentação, a terceira era que o “praticar” era pensado e realizado em outras bases pedagógicas.

A perspectiva de trabalho com “modelos” não encontrou respaldo com a vertente educacional da década de 30 do século XX. A proposta compreendia que:

Diretor da Instrução Pública de São Paulo, haver assinado a Lei que regulamentava a oferta do ensino religioso nas escolas. Essa atitude de Lourenço Filho destoava do grupo dos Pioneiros que defendia a escola laica. O clima ficou mais ameno entre Azevedo e Lourenço Filho, depois que este assinou o Manifesto dos Pioneiros de 1932. (PAGNI, 2000); LOPES (2006).

¹² Elaborado por Lourenço Filho, publicado nos Arquivos do Instituto de Educação em 1945. Esse documento foi amplamente estudado por Pinto (2006) e Vidal (1999; 2001).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

[...] em vez de fórmulas, de receitas, de aulas modelo, teremos que oferecer oportunidades para que se criem, se fortaleçam e se esclareçam as atitudes necessárias ao verdadeiro professor, como pessoa capaz de compreender as situações, de transformá-las, de nelas influir de forma mais harmônica e produtiva (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 55).

Esse pensamento demonstra a importância da ação do aluno diante da Prática de Ensino e expressa a não concordância com os modelos prontos, em que a única atividade dos futuros professores era observar e repetir modelos sem questionar e compreender. Nesse sentido, Silva (2003, p. 18) esclarece que “o empírico pelo empírico não altera, não transforma o sujeito do conhecimento e muito menos garante a transformação da realidade em que se pretende intervir”.

A segunda questão relacionada ao praticar como experimentação, especifica que, aos futuros professores seria atribuída a regência de uma classe. Nesse período, todas as prerrogativas da regência estariam sob a responsabilidade do aluno-estagiário.

A terceira questão está relacionada ao praticar pensado e realizado com bases pedagógicas diferentes das difundidas anteriormente que, nesse período, tinha como referência, a Escola Nova e sob essas bases o futuro professor aprendia a ensinar.

O encaminhamento dado à Prática de Ensino no Instituto de Educação do Rio de Janeiro estava alicerçado em três pontos básicos: a importância do professor de Prática de Ensino, a escola campo de estágio e a organização do trabalho dos alunos-mestres.

Ao expor sobre a importância dos professores da Escola Normal na condução do ensino, mais uma vez, Lourenço Filho deixou claro que, para ele, a educação de qualidade estava condicionada à existência de bons professores.

Não há fórmulas a aplicar que se separem do conhecimento dos objetivos da matéria a ensinar; de seu histórico; de seus fundamentos psicológicos e sociais; de sua verdadeira ‘metodologia’. Mas esta, por sua vez, mal se compreenderá se os alunos não tiverem antes adquirido as noções essenciais de biologia, da psicologia, dos estudos sociais, de certos princípios gerais de organização escolar, que a esclareçam na recomendação que possa fazer de meios já experimentados e julgados idôneos. Esta idoneidade, no entanto, supõe fins, propósitos, objetivos certos, que só a comparação no tempo, pela história da educação, e no espaço, pela educação comparada, permitirá avaliar de modo positivo, para que, enfim, se vise no futuro educador uma filosofia ativa, um animus verdadeiramente criador, ou personalidade capaz de decisão e movimentos próprios (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 56).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Nessa perspectiva, é possível compreender a importância dos professores que se propõem a formar futuros mestres. Sua pretensão não era transformá-los em supereducadores. Lutava no sentido de formar um conjunto de professores que trabalhassem de forma integrada, em clima de harmonia¹³.

A importância por ele creditada ao professor de Prática de Ensino, como articulador dos conhecimentos com as demais disciplinas, foi tamanha a ponto de ter feito uma afirmação bastante polêmica. Textualmente, afirmou:

[...] pode-se admitir, embora seja uma desgraça, a presença de professor fátuo, na regência de qualquer disciplina de ensino normal. Na de prática de ensino, no entanto, a permanência de tipo dessa ordem não representará apenas um erro. Será um crime (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 57).

Sobre o local no qual se daria a Prática de Ensino reconhecidamente, deveria ser organizado, sob a perspectiva de acontecer em uma ‘escola de demonstração’, entendida como local em que o futuro professor pudesse demonstrar, por meio de atuação segura, sua atuação prática.

Para Lourenço Filho, a escola modelo trazia uma conotação de esquema feito, de organização rígida. Em contrapartida, a escola de demonstração seria uma escola flexível, de alto nível técnico, com caráter experimental. Além disso, nessa escola, o autor aponta para a participação da direção e do corpo docente da escola de demonstração no processo de formação dos futuros professores.

Com isso, aconteceria o comprometimento dos professores regentes das salas onde seria realizada a prática, bem como a organização da estrutura da escola, poderia promover a verdadeira formação dos futuros professores ou uma nova cultura pedagógica.

Nesse caso, a prática possibilitaria atuação e participação nas atividades da escola. Isso seria feito com rigorosa organização e supervisão dos professores do Curso, especialmente os de Prática de Ensino e dos professores da ‘escola de demonstração’.

¹³ Lourenço Filho faz uma alusão aos professores de Prática de Ensino que lecionaram na Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: “Grande experiência foi, sem dúvida, a realização da Escola de Professores, na Seção de Prática de Ensino, especialmente nos anos de 1933 a 1937. Honra aos mestres que nela diretamente intervieram, como à Escola de Aplicação, onde se exercia” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 59). Foram professores de Prática de Ensino: Orminda Marques (chefe), Elvira Nizinska, Ondina Marques, Matilde Bruno, Helena Mandrone, Maria José Massena, Alfredina Paiva Souza e Nair Freire.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Quanto à organização do trabalho dos alunos-mestres, terceiro ponto, apresentado por Lourenço Filho na organização da Prática de Ensino, acreditamos que estrutura todo o trabalho dos futuros professores. O último ano do curso era essencialmente destinado à prática. Estavam reservadas no horário, pelo menos, 12 horas semanais. Assevera que, nessa fase, “já haviam esses alunos recebido todo ensino de biologia educacional, psicologia educacional e a maior parte de ‘matérias de ensino’”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 57).

A organização da Prática de Ensino compreendia: “[...] os três trimestres letivos de ‘prática’ correspondiam a três fases sucessivas, perfeitamente organizadas: a) a de observação; b) de participação no ensino, c) de direção de classe [...]” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 57).

Na fase de observação, os alunos deveriam observar não apenas o ensino como único trabalho do professor, mas a situação geral da classe. O objetivo era fazer com que os alunos-mestres observassem a complexidade geral da sala de aula, seus condicionantes e os fatores em que o professor pode atuar. Os alunos-mestres realizariam cuidadosas anotações de tudo com o objetivo de analisar cada elemento e cada situação. As anotações eram levadas para discussão com os colegas assessorados pela professora assistente de prática.

A fase da participação prescindia de uma preparação prévia. Entrevista com a professora da turma para conhecer o andamento e a condução do ensino. A interação deveria ser perfeita. O aluno-mestre atuava como um substituto ocasional da turma. Antes de atuar na sala, em que permaneciam 20 a 30 minutos, preparava um ‘roteiro de lição’.

O importante nessa fase, segundo Lourenço Filho, não era a perfeição do que seria feito e sim a situação real na qual estaria o futuro mestre. Além disso, os colegas, a professora regente e a professora assistente de prática, acompanhavam o trabalho, anotando em fichas o desenvolvimento do processo. Essas anotações eram utilizadas nas discussões em que se faziam as críticas e o aluno-mestre fazia a autocrítica do seu trabalho.

A terceira fase, de direção de classe, acontecia no trimestre final do curso. A turma era entregue ao aluno-mestre. Inicialmente por um período de duas horas e depois pelo período todo. O futuro professor, nessa fase, já deveria ter o domínio de todos os aspectos que envolvem a condução de uma classe. Assumiria a sala conhecendo e dominando os aspectos práticos, teóricos





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

e burocráticos. Após essa etapa o aluno-mestre preenchia ‘relatórios’. Essa fase era acompanhada pelos colegas, pelo professor regente e professora assistente de prática.

Essa organização da Prática de Ensino tem em seu bojo muito daquela organização da Escola Normal de Piracicaba. Porém, nesse período, ela recebe uma versão ampliada. Como centro difusor das ideias educacionais, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro formou, nessa perspectiva, novos professores que levariam, para as salas de aula, uma nova cultura ao professorado primário.

A tarefa de ensinar, na perspectiva da Prática de Ensino implementada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, apresentava muito da ciência aplicada e muito da arte de ensinar.

Equilibrando-se no estreito limite entre os dois campos, ensinar, ora afirmava-se como arte, na medida em que supunha uma ação criadora por parte do/a professor/a, apontando-a para uma identidade profissional ao magistério; ora como ciência, à força dos imperativos de constituição de um saber técnico especializado suporte à ação docente (VIDAL, 2002, p. 3).

Considerações

A maneira que a Prática de Ensino foi organizada na década de 30 do século XX, de certa maneira, englobou um pouco de todas as práticas anteriores, mesmo no que diz respeito à concepção pedagógica que a balizou. Entendemos que estão impressas nesse período as discussões e normatizações pensadas, elaboradas e executadas nas décadas anteriores.

A presença de Lourenço Filho é um dos elementos que sugere a proposição e consolidação de algumas prerrogativas. Não deixamos de ressaltar a sua importância na constituição de nova cultura pedagógica, bem como na importância de sua organização. Nessa nova cultura Pedagógica a função da Escola Normal não era apenas ensinar ao futuro professor o que ele ensinaria a seus alunos.

O que parece evidente é que a organização da Prática de Ensino, embora o Instituto de Educação tivesse uma seção destinada exclusivamente a ela, é apenas parte de um conjunto de forças que impulsionaram a formação do professorado. A Escola Normal não estava reduzida ao aprender para ensinar.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A convicção de que a preparação do professor deveria ser realizada na Universidade ficou muito evidente na década de 1930 por isso a criação do Instituto de Educação que buscava consolidar as exigências da pedagogia como conhecimento científico. A elevação da formação de professores ao Curso Superior criou um dilema: a contraposição entre dois modelos de formação o dos conteúdos-culturais e o pedagógico-didático.

No modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos, a formação se esgota na cultura geral e no domínio de conteúdos específicos de uma área do conhecimento. Na perspectiva do modelo pedagógico-didático, a formação do professor pressupõe, além da cultura geral e formação específica de uma área do conhecimento, a formação didático-pedagógica que completaria a formação do professor (SAVIANI, 2008).

Na verdade, a nova cultura pedagógica dessa década estava relacionada à implantação do modelo pedagógico-didático nos cursos superiores. Entretanto, não foi o que se efetivou. A perspectiva assumida foi a do modelo de conteúdos culturais. Isso porque para a universidade a formação pedagógico-didática seria decorrência dos conhecimentos elaborados e aconteceria com a própria prática do professor ou em cursos de aperfeiçoamento em serviço (SAVIANI, 2008b).

Com essa perspectiva, a Prática de Ensino assumiu nova configuração após 1939, com a criação do Curso de Pedagogia. A organização deste curso e de outras licenciaturas que adotaram o esquema denominado 3+1 deslocou a Prática de Ensino para uma série específica ou a burocratizou, relegando a sua execução ao cumprimento da carga horária.

O dilema que essa situação suscitou é o da separação entre teoria e prática. Conforme constatamos no decorrer desta pesquisa em relação à formação do professor primário, a prática de ensino, por vários momentos, esteve desvinculada da Escola Normal. Na década de 1930 os intelectuais que se preocupavam com a formação do professor divulgaram nova proposta em que a formação deveria abranger os dois polos, ou seja, teoria e prática.

Acreditamos que na formação do professor não pode ocorrer a dicotomia teoria e prática. Não é possível estabelecer a supremacia da teoria ou da prática. A nova cultura pedagógica defendida pela educação renovada perdeu espaço com o encaminhamento que foi dado à Prática de Ensino após a criação do Curso de Pedagogia em 1939.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

No entanto, as marcas significativas da luta pela profissionalização do magistério ocorridas na década de 30 do século XX, estão presentes nas discussões que são realizadas atualmente no sentido de garantir que uma melhor formação do professor possa de fato contribuir com a qualidade da educação.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **A Formação de Professores no Brasil: Dos jesuítas aos tempos atuais – um breve panorama histórico; A prática de ensino nos cursos de formação de professores desde sua criação no Estado de São Paulo.** Mimeo. 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a república.** São Paulo. Brasiliense, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

GONÇALVES, Gisele Nogueira; WARDE, Miriam Jorge. Oscar Thompson. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais.** 2 ed. aum. Rio de Janeiro Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p.867-872.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **Os sentidos da Prática de Ensino na formação de professores no âmbito da Escola Normal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PPE, 2009.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman; SCHELBAUER, A. R.. **O Inquérito de 1926: instância de discussão e geração de ideias sobre a formação do professor primário.** In: IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Educação, Autonomia e Identidades na América Latina, 2009, Rio de Janeiro. Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Educação, Autonomia e Identidades na América Latina. Rio de Janeiro : Quartet, 2009. v. 1. p. 1-11.

HILSDORF, M. Lucia S. **História da Educação Brasileira: leituras.** 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação.** Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOPES, Sonia de Castro. **Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1931-1935).** GT: História da Educação/ n. 02, 2006.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira República. In FAUSTO. Boris. (Org.). **O Brasil republicano: segundo volume do tomo III, Sociedade e instituições (1889-1930).** 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL/ Difusão Editorial S/A, 1978. 260-291.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

PINTO, Karina Pereira. **Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)**. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Trabalho apresentado na 31ª reunião anual da ANPEd em 20 de outubro de 2008. GT-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados>. Acesso em: 28 dez.2008.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos da civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. Lourenço Filho e a formação para o magistério no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937): a influência do modelo biológico na construção da prática pedagógica. In: PILETTI, Nelson. **Educação brasileira: a atualidade de Lourenço Filho**. FEUSP: São Paulo, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal**. (1932-1937). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Livros leituras e práticas de formação docente: O Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Comunicação. Educação online. 2002. Disponível em: <[HTTP://educacaoonline.pro.br/art_livros_leituras.asp?f id artigo 31](http://educacaoonline.pro.br/art_livros_leituras.asp?f id artigo 31)>. Acesso em: 10 mai. 2008.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

WHITE, EMERSON E. **A arte de ensinar: um manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade**. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911.

