

**A INGERÊNCIA DO ESTADO NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS: A PRÁTICA DE ENSINO
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

SZYMANSKI, Maria Lídia¹;
BROTTO, Ivete de Oliveira²;
IÁCONO, Jane Peruzo²;
ROSSETTO, Elisabeth²

¹ Professora Pós-Doutora da UNIOESTE, campus de Cascavel-PR.

² Professoras Mestres da UNIOESTE, campus de Cascavel-PR.

RESUMO: Pode-se entender a disciplina Prática de Ensino como uma disciplina teórica, cujo professor apóia-se em estudos de textos na sala de aula, ou como uma disciplina que compreenda estágios na realidade escolar ou extra-escolar, envolvendo o fazer pedagógico e a organização do trabalho docente. O presente artigo objetiva refletir sobre como essa disciplina veio se configurando no curso de Pedagogia, tomando como exemplo os cursos ofertados pelas USP e UNIOESTE. Essa reflexão embasa-se em uma pesquisa de campo, envolvendo os depoimentos de pedagogos formados pela UNIOESTE, no período de 1998 a 2002, sobre o estágio na disciplina Prática de Ensino nas Séries Iniciais. A partir dessa reflexão, questiona-se a ingerência do Estado ao legislar sobre a Educação, em especial no que se refere à habilitação para as séries iniciais no curso de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino, Docência, Curso de Pedagogia

ABSTRACT: Practical Teaching can be understood as a theoretical discipline, whose teacher leans on studies of texts in the classroom, or as a discipline that understands school practice in a fact school, in a hospital, or another Institution, involving organization and the action of the educational work. This article aims to reflect on as that discipline was changing in Pedagogy course, taking as example the ones from USP and UNIOESTE, leaning on that reflection in a field research, involving the educators' depositions graduated by UNIOESTE, from 1998 to 2002, on the school practice in the Practical discipline of Teaching in the Initial Grades. Starting from that reflection, the State's ingerency is questioned when legislating about the Education, especially in what it refers to the Pedagogy's habilitation for teaching in the initial grades.

KEY WORDS: Practical Teaching, Pedagogy Course, Teaching

TRABALHO DOCENTE: PROFISSÃO OU VOCAÇÃO?

Desde o século XVI a profissão de professor esteve entre dois pólos de interesses antagônicos. De um lado, fundada numa concepção liberal, havia a necessidade de dar um caráter mais profissionalizante ao trabalho docente e, de outro, numa perspectiva religiosa, a necessidade de manter o docente atrelado ao jugo da Igreja, como vocação, como sacerdócio.

Hipólito (1997: 02) afirma: "A concepção liberal atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da

população trabalhadora”. Influenciados por esse ideário, os leigos começavam a se preocupar em dar um caráter mais técnico profissional ao trabalho de ensinar, embora, como ressalta Hipólito (*idem*:18), a Igreja articulava-se em oposição a este profissionalismo, amedrontada pela expansão do liberalismo.

Pelas necessidades pós-revolução industrial e pela luta para libertar-se das influências da Igreja, os professores buscavam uma formação docente voltada a ambos aspectos: técnico e profissional, no sentido de atender à demanda popular por escolas públicas.

O Estado entretanto, incentivava a qualificação do trabalho docente como vocação, como preceitua o ideário religioso, consoante com os aspectos sócio-culturais construídos pela hegemonia religiosa, em franca contradição com a questão do profissionalismo.

Por outro lado, os docentes acreditavam que, ao não mais se submeterem ao jugo da Igreja, conforme fossem amparados pelo Estado, estariam profissionalizando-se.

O CONTROLE ESTATAL E A IMPLANTAÇÃO DO “STAFF” PEDAGÓGICO

O sistema de ensino público - baseado em princípios liberais e laicos - foi-se constituindo ao lado do capitalismo e dos processos de industrialização e urbanização. E na medida em que o trabalho docente se organizava, o professor foi evoluindo de mestre do ofício de ensinar, para trabalhador do ensino empregado pelo Estado. Os professores queriam a profissionalização, o Estado queria controlá-los, e ambos os anseios consolidaram-se por meio de medidas estatais tais como assalariamento e funcionarização.

Ao tratar do trabalho docente, Hipólito (*Ibid.*: 102), destaca a introdução da gerência pública na educação, afirmando que “somente o Estado poderia ser capaz de promover essa figura equidistante das classes sociais e das instituições políticas, sociais e religiosas.”

O controle estatal ocorreu por meio de dois processos já mencionados: o Estado passou a regular profissionalmente os docentes, tanto como empregador quanto como aquele que

avoca para si o direito e a responsabilidade de formar os profissionais para o ensino primário (Escola Normal) e de legislar sobre a profissão, na primeira metade do século XX.

Criam-se espaços exclusivos de organização escolar, que se sofisticam na segunda metade do século XX com estatutos próprios, currículos mínimos, cargas horárias definidas, visando atender às necessidades quantitativas e qualitativas da nova sociedade pós-industrial. O Estado legisla como responsável pela profissão docente e por toda a educação.

A PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ao longo do tempo o professor foi se profissionalizando. Anteriormente a 1963, a análise da grade curricular do curso de Pedagogia da USP, especificamente, revela que a disciplina de Prática de Ensino era contemplada em dois momentos: no primeiro ano por meio da disciplina Teoria e Prática da Escola Primária, que embora durasse um ano, propunha como último item em seu Programa: “Estágios de observação e Prática em instituições ligadas à Educação Primária” (FE-USP, 1964: 08). O segundo momento referia-se à Prática de Ensino para os alunos que cursavam o quarto ano de Pedagogia, propondo atividades de observação, co-participação e regência de classe e preparando para docência nas disciplinas integrantes do Curso de Formação de Professores (*idem*: 20), portanto para a docência no Ensino Médio, preferencialmente no Curso Colegial de Magistério, e não nas séries iniciais. Ainda, na ausência de licenciados em Matemática, o pedagogo poderia assumir essa disciplina no antigo Curso Ginásial, embora não tivesse tal habilitação.

Paralelamente, criaram-se cursos de formação para o magistério das diferentes disciplinas por meio de várias graduações universitárias, com suas próprias regras e cargas horárias, nos quais a Prática de Ensino era uma disciplina de estágio envolvendo observação, co-participação e regência de classe, apenas no último ano do curso de graduação (*idem*, 1964).

A partir da década de 70, o pedagogo passou a ser formado para desempenhar funções determinadas, dentro da escola, quais sejam, de Orientador Educacional e Administrador Escolar.

Os cursos de Pedagogia da USP e da UNIOESTE, entre outros, apresentavam esse formato. Após alguns anos, criou-se a habilitação de Supervisão Escolar, completando o “staff” fabril preconizado pelo Estado, como modelo para a Educação.

A organização escolar assume cada vez mais um modelo racional, análogo à lógica gerencial capitalista, buscando atender ao duplo objetivo de controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro da necessária lógica de disciplinamento exigida pelo sistema capitalista (HIPÓLITO, 1997: 102).

Porém, esse curso de Pedagogia continuava habilitando apenas para a docência no Ensino Médio, das disciplinas referentes aos fundamentos da educação.

Essa situação tem dois aspectos relevantes. A escola aproximava-se cada vez mais do modelo de produção industrial, expropriando o professor das séries iniciais do processo de reflexão sobre o fazer pedagógico. Por exemplo, o planejamento era tão complexo e minucioso, necessariamente dentro dos parâmetros estipulados, que o professor acabava por sentir-se incapaz de elaborá-lo, ratificando assim a necessidade do *staff* escolar. A segunda questão relevante refere-se ao fato de que o curso de Pedagogia não habilitava para a docência das séries iniciais, até cerca do final da década de 90, a qual era atribuída aos egressos do curso de nível médio, que formava os Professores Primários.

Durante todos esses anos, os alunos de Pedagogia enfrentavam uma séria dificuldade já que para a obtenção do diploma, que deveria contemplar pelo menos uma das habilitações de Orientador, Supervisor ou Administrador Escolar, exigia-se a comprovação de dois anos de experiência docente, em qualquer grau de ensino. Muitos desses alunos viam-se impedidos de receberem o diploma relativo à habilitação que cursavam por não terem experiência docente, justamente por não terem anteriormente obtido essa formação no Ensino Médio.

Nesse modelo, nas décadas de 70, 80 e boa parte de 90, a Prática de Ensino de 1º Grau, com 120 horas de duração, era desenvolvida em nas séries iniciais das escolas do Ensino de 1º Grau, sendo dividida em atividades de observação, co-participação e regência. E, a Prática de Ensino de 2º Grau

continuava a ser ministrada apenas no último ano, voltada a disciplinas do curso de Magistério. O aluno quartoanista deveria optar por estagiar em três matérias, nas quais a habilitação para docência seria reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura ao final do curso. Reservavam-se, nas práticas de ensino da época, 180 horas para o desenvolvimento de estágio supervisionado em Orientação Escolar ou Administração Escolar, carga horária específica e distinta da atribuída ao preparo para docência.

Portanto, durante três décadas, ainda se trabalhava em uma perspectiva fabril, estando o *staff* pedagógico dentro da escola, no controle do processo, como um vigia.

A abertura política na década de 80 permitiu a discussão do curso de Pedagogia em nível nacional, por meio de entidades como a ANFOPE- Associação Nacional Pró-Formação do Educador, denunciando o modelo vigente, resgatando o pedagogo generalista, inspirando-se na formação da década de 60.

Entretanto, somente após cerca de 10 anos de discussões mais sistematizadas no período de 1992 a 1998, o curso de Pedagogia da UNIOESTE, em sintonia com o debate nacional, aprovou um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) buscando superar a perspectiva positivista do modelo anterior, formando o pedagogo generalista, e assumindo um compromisso com a perspectiva materialista-histórica. Nesse novo PPP, prevê-se ainda a habilitação para a docência nas séries iniciais e na Educação Infantil. Esse projeto está sob as determinações da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que instituiu as diretrizes mínimas para cada nível de ensino, legislando sobre sua organização e sobre a formação mínima dos professores, entre outros aspectos.

Nessa legislação, a idéia de Curso Normal Superior vinha substituir em nível de graduação, o curso de Magistério em nível médio, extinto das escolas públicas, o qual até então se responsabilizava pela docência nas séries iniciais. Portanto, havia uma lacuna nesse ponto, uma vez que o Curso de Magistério no segundo grau foi substituído legalmente pelo Normal Médio, e muitos de seus possíveis alunos deixaram de buscá-lo. Em Cascavel(PR) especificamente, o Curso Normal

Nível Médio não foi implantado pelo Estado, na escola pública que tradicionalmente, nesse nível, preparava para a docência nas séries iniciais. Entretanto, a escola particular fez as devidas alterações e o oferta até hoje. Portanto, não se garante ao aluno sem recursos, a possibilidade de formação para a docência nas séries iniciais. A esse aluno resta a disputa de uma das poucas vagas na Universidade pública, no curso de Pedagogia.

Acentua-se então a grande questão da habilitação para a docência nas séries do Ensino Fundamental, por meio do curso de Pedagogia.

A PRÁTICA DE ENSINO NA UNIOESTE - CASCAVEL

O PPP do curso de Pedagogia da UNIOESTE-*campus* de Cascavel, objetivava “integrar os estágios na dinâmica da formação do pedagogo, na totalidade do curso, buscando articular os eixos do ensino, pesquisa e extensão” (1999: 44) com a prática docente. O princípio norteador pretendia “superar a noção de estágio como reprodução do conhecido, direcionando-o a perspectivas inovadoras e criativas” (1999: 45). As Práticas de Ensino-nova nomenclatura atribuída aos Estágios Supervisionados, deveriam ser concernentes com a opção teórico-metodológica do próprio curso: o materialismo histórico, distribuindo-se então, a partir de 1998, ao longo dos três últimos anos do curso, deixando na primeira série disciplinas teóricas que fundamentariam minimamente as práticas de ensino posteriores.

Sua carga horária de 300 horas divide-se em Prática de Ensino I, 60 horas no segundo ano, Prática de Ensino II, 120 horas no terceiro ano e Prática de Ensino III, 120 horas no quarto ano do curso.

A PE I tem por objeto o “desenvolvimento de estágio junto às escolas do ensino fundamental e médio, direcionado ao trabalho de organização escolar, a fim de possibilitar a socialização do conhecimento e a reflexão sobre a *práxis* pedagógica” (PPP, 1999: 56). Nesta Prática, os acadêmicos, ao caracterizarem a organização escolar e construírem categorias de análise para elaboração de projetos pedagógicos deverão, ao final do ano letivo, apontar possíveis projetos a serem desenvolvidos na Prática de Ensino II.

A PE II visa aos mesmos níveis de ensino anterior, porém com 60h de estágio direcionadas à atuação do Orientador (O. E.), Supervisor (S. E.) e Coordenador Pedagógico (C. P.), sendo que as outras 60h de estágio, no desenvolvimento de Projeto de Extensão/Pesquisa, direcionam-se à contribuição do pedagogo para a formação dos docentes (*ibidem*: 57), deslindando as funções do pedagogo articulador do trabalho pedagógico.

A PE III ampliou os *locus* de estágio, permitindo também o desenvolvimento de “projetos específicos na Educação Infantil, Educação Especial, em instituições escolares e não escolares” (*ibidem*: 58), como as práticas desenvolvidas em reassentamentos, tais como o da Comissão Regional dos Atingidos pela Barragem do Iguaçu-CRABI, e em hospitais, como o Hospital Universitário-HU. Esta Prática direciona-se ao trabalho pedagógico na docência. Como dado importante, destaca-se que todas as práticas de ensino realizam-se no mesmo período das aulas, ou seja, há um dia específico durante a semana, para o desenvolvimento das práticas em cada série do curso.

Esta distribuição representa um avanço do curso de Pedagogia do *campus* de Cascavel, seja em relação à organização curricular anterior ao PPP de 1998, seja em relação a cursos de outras instituições ou de outras licenciaturas, os quais ainda mantém seus estágios ofertados apenas no seu final. O novo Projeto, além de possibilitar maior articulação entre teoria e prática desde o início do curso de Pedagogia, amplia as possibilidades de atividades e campos de estágio, sem perder a integração de todas essas perspectivas no preparo acadêmico.

Pode-se dizer que há uma intenção explícita de que o acadêmico, ao desenvolver cada Prática de Ensino, possa articulá-la com os fundamentos teóricos que lhes são oferecidos por outras disciplinas na mesma série e progressivamente, subsidiando a análise da *práxis* pedagógica, no complexo e multifacetado contexto escolar e social. Citemos alguns exemplos: na PE I, seu objeto aparece discutido teoricamente nas disciplinas de Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar (OTPGE), Educação e Sociedade entre

outras, além das disciplinas-fundamento para a educação, como Sociologia, Psicologia e Filosofia.

Conforme afirma Freitas (1996), percebe-se que a questão principal por meio da qual discutiu-se a problemática da Prática de Ensino nos anos 80/90, em nível nacional, foi a relação entre teoria e prática, relação dialética e de unidade entre os dois pólos do conhecimento. O PPP aprovado em 1998, buscou superar a contradição inerente ao modo de produção capitalista: divisão social do trabalho, separação entre trabalho manual e intelectual, trazendo no seu bojo a definição de uma política de estágios concernente com a política de estágios da UNIOESTE e “particularizada” pelo próprio Colegiado do curso, além da proposta de uma nova postura pedagógica tanto para alunos, como para os supervisores e coordenadores da disciplina de Prática de Ensino.

A política do Colegiado manteve a orientação de que cada sub-grupo, antes de cinco e agora de seis alunos, ficasse a cargo de um supervisor que o acompanharia ao campo de estágio, sendo que as questões nele suscitadas, seriam discutidas à luz do eixo teórico do curso. A figura do coordenador de Prática de Ensino, que fora recentemente implantada, oficializou-se, ampliando-se suas atribuições, envolvendo além do contato com as instituições para distribuição de grupos de Prática, a responsabilidade pela condução de reuniões avaliativas bimestral ou semestralmente, culminando, ao final do ano letivo, com a organização de um Seminário específico, no intuito de possibilitar uma avaliação geral das Práticas, a socialização dos projetos desenvolvidos, e a apresentação dos que estariam em pauta para serem implementados nos anos seguintes.

A partir de sua implantação, esse novo PPP passou a ser constantemente avaliado por meio de discussões ao fim de cada semestre, por disciplina, e no conjunto das disciplinas de cada série. Entretanto, fazia-se necessário ouvir a palavra dos alunos que já haviam concluído o curso, ao inserirem-se no Mercado de Trabalho e, após cinco anos de sua implantação, planejou-se uma pesquisa, envolvendo os ex-alunos formados pelas turmas de 1998 a 2002.

Localizaram-se 107 sujeitos, entrevistados individualmente, buscando-se informações sobre suas expectativas no início e no decorrer do curso de Pedagogia e, ao finalizar o curso, se os saberes nele adquiridos contribuíram para a atuação profissional desses alunos. Essas informações permitiriam refletir sobre o atual PPP do Curso de Pedagogia mantido pela UNIOESTE em Cascavel, auxiliando no processo de decisão sobre eventuais alterações desejáveis.

Utilizou-se um roteiro pré-estabelecido de dez questões. Este artigo desenvolve-se com base na questão de número oito que indagava aos egressos sobre a avaliação das atividades desenvolvidas enquanto acadêmicos do curso de Pedagogia, nas diferentes Práticas de Ensino.

Para análise dos dados, o grupo de sujeitos foi dividido em dois subgrupos: um deles envolvendo os que atuavam como docentes, ministrando aulas ou desempenhando outras funções pedagógicas dentro da escola (73) e o outro correspondendo aos que não atuavam como docentes (34), e trabalhavam em outros setores do Mercado, ou não trabalhavam. A seguir, discutem-se seus depoimentos.

PEDAGOGO: SUA FACE NO ESPELHO

Dentre os que **atuavam como docentes**, 52% consideraram as práticas *importantes ou ótimas*, pois “envolvem atividades ricas e diversificadas”, “proporcionam uma visão ampliada” e “os seminários desenvolvidos são produtivos” e “provocam grande interesse dos acadêmicos”. Entre os que **não atuavam como docentes**, essa porcentagem reduziu-se aproximadamente pela metade, ou seja, para 25%, sendo que as colocações mais recorrentes foram “dentro da própria prática há um embasamento teórico, porém carente dos efeitos práticos”, “são evasivas”. O número relativo de docentes e não docentes que classificaram as atividades de estágio como *boas*, é bastante próximo: 20 e 30% respectivamente.

Vinte e um por cento dos que **atuavam como docentes** consideraram as atividades da prática de ensino como *não relevantes*. As críticas que mais se repetiram diziam respeito à insuficiência de carga horária de estágio e ao fato da sua

supervisão estar muitas vezes atribuída a professores sem experiência de sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa porcentagem reduziu-se para 11%, isto é, cerca da metade, entre os que **não atuavam como docentes**.

Dos **não-docentes**, 33% consideraram as atividades das práticas de ensino como *falhas e insuficientes*, porcentagem essa que se reduziu para 7% ao considerar-se o grupo dos egressos que já atuavam como **docentes**.

Considerando-se toda a população pesquisada, ou seja, o conjunto dos **não docentes** e **docentes**, constata-se que quase 70 % do total de pesquisados, avaliaram positivamente as atividades desenvolvidas, e cerca de 30%, consideraram-nas “não relevantes” e “falhas ou insuficientes”, portanto, avaliaram-nas negativamente. A crítica quanto à não **relevância** foi mais enfatizada por cerca do dobro percentualmente dos **docentes** (21%) em relação aos **não docentes** (11%), ou seja essa disciplina foi menos importante para os que atuam na docência do que para os que não atuam. Entretanto a porcentagem de docentes satisfeitos (52%) foi proporcionalmente o dobro (25%) dos não docentes. E, a porcentagem de **não docentes** (33%) insatisfeitos foi cinco vezes maior do que a dos **docentes** (7%). Ainda, o número de pessoas que deixaram essa questão em branco (3%) foi irrelevante.

Uma queixa relevante entre os **não docentes** refere-se ao fato dos três anos de prática não se desenvolverem dentro da mesma escola, uma vez que a realidade escolar, observada na primeira série do curso de Pedagogia, precisa geralmente ser retomada a cada série, e a cada prática tem-se um novo objeto de estudo. A reflexão sobre essa questão revela que no atual modelo da Prática de Ensino, a mudança de escola, isto é, de campo de estágio a cada ano letivo, acaba por quebrar o sentido do trabalho que vem sendo desenvolvido, nada havendo que garanta a sua continuidade a não ser a aquiescência do supervisor ou do próprio grupo de alunos, em relação aos projetos apontados pelo grupo, no ano anterior.

Dessa queixa pode-se chegar a duas conclusões diferentes. A primeira diz respeito ao fato de que os supervisores nem sempre seguem a orientação dada pela coordenação de

Prática de Ensino e do Curso, que é a de que, independente de quem seja o supervisor, o grupo deva continuar na mesma escola em que desenvolveu a PE I, visando dar prosseguimento, na PE II, a projetos que contemplem as funções do pedagogo naquela instituição escolar. A PE III, no entanto, pode ser realizada em escolas e modalidades de ensino diferentes, como a Educação Especial, por justamente tratar do objeto “docência” nos diversos níveis: educação infantil, diferentes áreas do conhecimento nas séries iniciais e outras instituições não-escolares. Isso amplia as possibilidades de escolha e/ou aprofundamento prático em determinada área.

A segunda conclusão aponta para o não atendimento pelos acadêmicos às orientações propostas pela coordenação, os quais com a aquiescência do supervisor, migram para outros grupos, gerando os problemas de fragmentação. Há uma alta rotatividade entre os integrantes dos diferentes grupos acadêmicos, e também entre os seus supervisores.

Outra crítica parece supor que se houvessem menos alterações no quadro de supervisores, a qualidade da Prática de Ensino seria mais elevada. É necessário que se esclareça que a diversidade dos supervisores pode enriquecer essas práticas. Essa rotatividade decorre do fato de que comumente inicia-se o ano letivo sem que o corpo docente do curso esteja completo, exigindo que a cada ano procedam-se a testes seletivos visando sanar tal carência. Estes testes geralmente ocorrem após o início das aulas, e a admissão dos professores, chamados de colaboradores por não pertencerem ao quadro docente efetivo, acaba por ocorrer um ou mais meses após o início das aulas.

Outro problema que acaba por retardar a admissão desses professores colaboradores, é o fato de que nem sempre no primeiro teste seletivo as vagas ofertadas são preenchidas, quer por despreparo dos candidatos, quer pelo irrisório salário oferecido. Na atribuição das aulas no Colegiado do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, percebe-se uma tendência a distribuir as disciplinas teóricas, ficando as Práticas, em sua grande maioria, relegadas a segundo plano, à mercê da aprovação, em todas as instâncias governamentais e institucionais, por meio de concurso público ou testes seletivos.

Resta ainda alertar para a questão de que a docência na disciplina de Prática de Ensino, no período noturno, foi limitada às escolas de educação de jovens e adultos pela não oferta do Ensino Fundamental nas séries iniciais para crianças, nesse período. Assim, a avaliação dos alunos pode ter sido influenciada por esse fator, embora não explicitamente citado.

Setenta por cento dos pesquisados avaliou positivamente as atividades desenvolvidas, e 100% dos alunos aceitou a distribuição da Prática de Ensino nos três anos do curso, aspecto que não foi criticado, bem diferente do que ocorria antes da implantação do PPP de 1998, quando os então alunos queixavam-se da concentração dos estágios no quarto ano do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ALVES-MAZZOTTI (2003) preocupa-se com a falta de uma abordagem teórica, sobretudo nas pesquisas em educação que alegam pretender “dar voz” aos sujeitos ou valorizar as práticas e acabam por apenas reproduzir falas sem tentativa de identificar regularidades, relações, categorias ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados (p. 37).

Portanto, ao se realizar a pesquisa de campo com os egressos do curso de Pedagogia no caso deste artigo, em relação à Prática de Ensino, buscou-se elencar categorias e regularidades, bem como superar uma possível análise das respostas dos entrevistados de maneira fragmentada e descontextualizada. Esses elementos conferem relevância à pesquisa, pois possibilitam a generalização analítica, que corresponde a alguma forma de teorização. É essa teorização que permite extrapolar, entendendo a Prática de Ensino além de seu mero fazer, ou de mero acúmulo de metodologias.

A pesquisa revelou que a Prática de Ensino tal como estava sendo distribuída no curso de Pedagogia da UNIOESTE, estava interessante. O curso ia bem com as duas habilitações conforme fora proposto no decorrer dos quinze anos de debates em nível nacional, sobre a formação que deveria oferecer: docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e pedagogo articulador do trabalho pedagógico.

Ainda, a distribuição da Prática de Ensino na segunda, terceira e quarta série do curso trouxe excelentes resultados, conforme assinala o depoimento dos alunos. Entretanto, por exigência legal, as Práticas de Ensino terão que sofrer reagrupamento e serão ofertadas apenas na 3ª e 4ª série do curso, embora em seu conjunto tivesse ampliada a carga horária total de 300 horas para 400 horas. Isso se dá em decorrência de que as Diretrizes Nacionais (CNE/2002), determinam que os cursos de Pedagogia são obrigados a dedicar uma carga horária exclusivamente prevista para a prática em todas as disciplinas do curso e que as disciplinas de Prática de Ensino sejam ofertadas a partir da segunda metade do curso, ou seja, nos dois últimos anos. Essa alteração legal acarretou a elaboração de um novo PPP para o curso de Pedagogia da UNIOESTE, para o qual a presente pesquisa contribuiu, estando em fase de implantação neste ano de 2005.

Essa nova legislação atropela o processo de avaliação e re-adequação do PPP de 1998, ao invés de respeitar toda sua construção histórica. Apenas três turmas graduaram-se obedecendo ao modelo aprovado no PPP de 1998.

A lei 9394/96 não fala explicitamente que o curso de Pedagogia não deva mais formar o professor para as séries iniciais. Entretanto, ao apontar para o Normal Superior, também desconsidera nossa história, abrindo a possibilidade de que esse espaço, seja no mínimo reduzido para o curso de Pedagogia.

Ao considerar-se que é justamente a disciplina de Prática de Ensino que levará e contribuirá para a preparação, no campo empírico, do pedagogo para o exercício da docência, e mais ainda, ao entender-se o processo educativo no Ensino Fundamental como absolutamente necessário, ressalta-se a incoerência do discurso que coloca como prioritária a educação do Ensino Básico, deixando à revelia o processo de formação de docentes para esse nível.

Revela-se portanto, a falta de uma política coerente de investimento na área educacional que acaba por configurar-se quando se analisa a queixa dos alunos. O desvelamento dessas questões permite que não se aceite a idéia de que a Educação tem um "primo pobre", que corresponderia ao En-

sino Fundamental, e um “primo rico”, que no caso seriam as Universidades, sob o risco de que o pedagogo chegue a ponto de não mais se reconhecer frente ao espelho, dada à fumaça governamental que continua a embaraçar-lhe a visão.

Esta reflexão levanta ainda a questão da identidade do curso de Pedagogia. Quando se retoma sua história, verifica-se que desde a década de 60, a questão da docência sempre incomodou os pedagogos que não dispunham de outras habilitações para o magistério. O incômodo continua e hoje se expressa tendo como foco a questão do Normal Superior, tema que vem sendo debatido mais acirradamente nos últimos anos, sobretudo após a promulgação da nova LDB/96.

Quando os educadores assimilaram que a formação do professor para as séries iniciais poderia ser oferecida paralelamente por diferentes Instituições de ensino superior e médio, para uma nebulosa expectativa, através de comentários orais de funcionários ligados ao Estado, de que o curso de Pedagogia deva novamente voltar a formar apenas o professor para o ensino médio e os gestores do processo pedagógico, inclusive com as ênfases propostas da década de 70: Orientação e Supervisão Educacional e/ou Gestão Escolar.

Na verdade, o Estado tem a chave da porta de entrada no quadro de docentes da rede pública, na medida em que legisla sobre os cursos de formação de professores, e estabelece datas e critérios para o aceite de inscrições para concursos de admissão no ensino público. Em suma, o Estado assumindo para si como é de sua responsabilidade a administração da Educação, o faz com tal pouco caso, que acaba por não dar conta das necessidades que o processo educacional exige, e, portanto, a prejudicá-lo numa política constante de sucateamento.

Até quando continuará o Estado, tal como vimos desde o início do século XX, assumindo para si, na ânsia de garantir certos interesses de uma classe hegemônica, aparecendo muito onde não deveria, isto é na orientação pedagógica das práticas acadêmicas de formação dos professores e desaparecendo, naquilo que é de fato de sua responsabilidade que é a aplicação dos recursos financeiros que garantirão as vagas, o custeio das Universidades, e o salário digno de seus docentes?

REFERÊNCIAS

CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário oficial da união*. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U de 4 de março de 2002. seção 1, p. 8.

FREITAS, H.C.L.de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 1996.

HIPÓLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe especial e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

PROJETO Político Pedagógico. *Curso de Pedagogia*. EDUNIOESTE: Cascavel, 1999.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FE - USP. Texto mimeografado produzido pela Faculdade de Educação: USP, 1964

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Cascavel

REVISTA LÍNGUAS & LETRAS

Versão eletrônica disponível na internet:

www.unioeste.br/saber