

A Escola Normal de Niterói teve uma enorme importância na formação de professores durante todo o Império, exercendo grande influência nas decisões sobre a educação e definindo um modelo mais adequado de professor.

Tânia Mara Pedroso Müller

A consolidação da profissão docente no Brasil: uma retrospectiva

The consolidation of the teaching profession in Brazil: a retrospective

TÂNIA MARA PEDROSO MÜLLER*

Resumo

O texto tem como objetivo apresentar um panorama histórico das políticas de formação de professores, contrapondo suas propostas aos resultados que efetivamente produziram. Para tal, recuperamos a história da formação docente tendo como foco os diferentes papéis que a Escola Normal e a docência assumiram ao longo dessa trajetória e o legado que trazem consigo ainda em nossos dias.

Palavras-chave:

Formação de professores; História; Legislação; Política de formação.

Abstract

This article aims to present a historical overview of teacher education policies, contrasting their proposals with the results actually produced. This way, we recovered the history of teacher education, focusing the different roles of *Escola Normal* and teaching in the process and the legacy they have brought to present days.

Keywords:

Teacher education; History; Formation policy.

As primeiras Escolas Normais

No momento em que o Governo aprova o decreto 6.755/09, que institui a Política nacional de Formação de Professores, que determina a formação docente se dará apenas pelo Ensino Superior, vale reaver a história da escola normal no Brasil, resgatar suas origens e o contexto de sua organização, com

* Doutora em Educação pela UERJ; Professora da Universidade Federal Fluminense/RJ; E-mail: taniammuller@yahoo.com.br

vistas a entender as modificações propostas e as implicações decorrentes da nova lei para a formação deste profissional. Portanto, iniciamos este texto, recuperando a origem do nome Escola Normal.

Fusari e Cortese (1989) afirmam que o nome Escola Normal seria originário da *Ecole Normale* francesa. Lourenço Filho, um de nossos maiores educadores, avança um pouco mais nesta reflexão, relacionando o nome com a fundação da instituição e o método de trabalho. Em seu texto "A formação do professor primário", de 1937, o educador descreve as primeiras iniciativas de formação docente. Afirma que o trabalho iniciou-se com Padre Charles Démia, em 1672, organizando a primeira instituição em Lyon. Posteriormente, o abade Jean Baptiste de La Salle, em 1685, abria uma escola em Reims, na França.

Esses religiosos partiram de uma concepção de educação e de administração escolar baseados rigorosamente nos dogmas religiosos, e no princípio de que o ensino deveria ser regrado, substituindo as reprimendas pelo castigo, ministrado para a formação do espírito do indivíduo e de modo coletivo. A Escola visava à formação de professores para a educação elementar e gradual e adotou como método o ensino coletivo denominado de Ensino Normal.

Nesta escola, os alunos eram classificados pelo grau de conhecimento, e o ensino se dava passo a passo de acordo com a capacidade de aprendizagem do aluno.

Não bastaria que o mestre soubesse ler a lição, que fosse o lente, mas que tivesse dominado e compreendido o texto que iria explicar, e que deveria pôr à altura da mentalidade dos discípulos (LOURENÇO FILHO, 1955, p. 31).

Logo após esta experiência foi aberta uma segunda Escola Normal, ou seja, de ensino coletivo em Paris. O mestre selecionava o melhor aluno, o decurião, que deveria aprender com ele a arte de ensinar, *vendo ensinar*, implantando assim o sistema monitoral.

A Alemanha, logo depois, copia a ideia. E alguns anos mais tarde existiriam diversas instituições do gênero, como na Dinamarca, Inglaterra e Holanda. Na França instalou-se, em 1794, uma Escola Normal Superior, sendo fechada por um período para reabrir em 1808. Começava-se a entender a importância da educação para todos os cidadãos, e a oferta de escolarização como uma função pública.

Em 1809, Carlos Augusto Zeller abriu a primeira escola oficial para formação de mestres, em Leipzig. Na Inglaterra Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da Seita dos Quakers, também implantaram o sistema de monitoria, no qual alunos mais adiantados auxiliavam o professor no ensino dos alunos mais atrasados, investido da função docente, que segundo Saviani (2007, p. 128) deu origem ao ensino mútuo.

Em 1861, nos Estados Unidos, existiam 12 Escolas Normais funcionando,

mas seguindo as ideias de Pestalozzi, cuja experimentação de atividades manuais e intelectuais, “a lição das coisas”, era a base do trabalho educativo. Essas escolas entendiam que o caráter do indivíduo era formado pelo ambiente, que deveria ser capaz de assegurar o desenvolvimento moral e intelectual. Em 1897, entre as 432 escolas secundárias e superiores, 220 já dispunham de Curso de Pedagogia, sendo que a Columbia University, de Nova York foi a primeira a oferecer cursos para formação de professores (LOURENÇO FILHO, 1995).

A Escola Normal no Brasil

No Brasil, Manuel Antonio de Almeida, como nos lembra Heloisa Villela (2000), assim descreveu uma sala de aula, em seu livro *Memórias de um sargento de milícia*:

A sala era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior para os discípulos, toda cheia de buracos para os tinteiros (ALMEIDA, 1998, p. 44).

Nesta história, o padrinho de Leonardo, personagens da trama, relatou sua impressão sobre o mestre-escola da instituição visitada:

[...]Jera um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por cá aquela palha. Por isso, era um dos mais acreditados da cidade. (...) com uma enorme palmatória na mão, o menor erro que algum dos seus discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho: fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso (ALMEIDA, 1998, p. 44).

A partir desta citação, Villela (2000) propõe as seguintes reflexões: o que distingue e o que aproxima o professor de hoje do mestre-escola? O que mudou na profissão docente? As marcas desta antiga profissão ainda estão mantidas?

Para respondê-las, a autora inicia sua análise, recuperando rastros deixados no Brasil pela colonização portuguesa, começando pela chegada de D. João VI.

Até então a formação era feita de modo difuso e assistemático e pouco normativo. O magistério era visto como vocação e não como uma profissão, pois era preciso possuir apenas qualidades morais e dedicação para seu exercício (FUSARI; CORTESE, 1989). No período da Colônia, nas décadas de 30 e 40, começaram a surgir as primeiras Escolas Normais. Outras ações também se deram, impulsionando o aceleração do processo educacional

que já se encontrava em andamento. Porém, o incentivo à implantação de normas para o Ensino Superior foi mais arrojado do que em relação ao Ensino Elementar, ficando o acesso as “primeiras letras” e, portanto a formação docente que ocorria neste espaço ficou ainda durante muito tempo sob a direção da iniciativa privada, províncias ou preceptores, que atendiam aos interesses das famílias abastadas na educação de seus filhos.

Havia uma “multiplicidade de formas de aprender e ensinar” como lembra Villela (2000, p. 98). Na tentativa de uniformizar a oferta de “ensino primário” foi que estabeleceram as regras para o funcionamento de um sistema de ensino. As primeiras providências tomadas visando uma melhoria do ensino como a contratação de novos professores e o afastamento de 30 ou 40 outros, e a determinação do uso do método mútuo ou lancasteriano de ensino, em conformidade com os artigos 4º e 5º da Lei de 15 de outubro de 1827 (SAVIANI, 2007, p. 126).

Esse processo se deu de modo concomitante ao de profissionalização docente, constituindo um corpo funcional sob o controle do Estado, e consequentemente um maior controle da instituição escolar.

A tarefa de ensinar que de início não poderia ser considerada como profissão, por não ter especialidade e ser secundária, foi impondo-se de forma mais profissional. Esse controle do Estado sobre as ações docentes, tornando-os funcionários, deu-se através da implantação da primeira Lei Geral do Ensino, em 1827, que tentou organizar e normatizar o exercício da profissão docente. Mas, o Ato Adicional de 1834 delegou para as províncias a responsabilidade por essa formação. Foi neste momento que se iniciou a substituição do mestre-escola pelo novo professor. Antonio Nóvoa, citado por Villela (2000, p. 101), afirma que:

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente (NÓVOA, apud VILLELA, 2000, p. 101).

Nesse período deu-se a criação da 1ª Escola Normal do Brasil, na capital da província do Rio de Janeiro, em Niterói, como também a sua seleção por concurso público e a supervisão do ensino pela inspeção escolar. Em concomitância, outros estados abriram novas Escolas Normais: Minas Gerais (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846). Outras foram criadas em sequência. A Escola Normal da Corte só foi inaugurada em 1881.

O método adotado pela escola niteroiense era o intuitivo ou “lição das coisas”, cujo objetivo era resolver o “problema da ineficiência do ensino”, um novo método: concreto, racional e ativo (SAVIANI, 2007, p. 139). Minas Gerais e Bahia adotaram o método simultâneo e mútuo. Para tal, enviaram professores ao exterior para serem treinados nessa metodologia.

Cabe dizer, como nos recorda Maria Leonor Tanuri (2000), que a escola normal de Niterói teve alguns contratemplos durante sua existência. Em 1940, após quatro anos de funcionamento, a escola só teria formado 14 alunos, dos quais apenas 11 se dedicaram ao magistério; foi fechada em 1949, sendo reaberta em 1959. Saviani (2007) destaca que o fechamento foi demandado por Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, por não acreditar neste modelo de formação, considerado oneroso, ineficiente e insignificante, visto o número de aprovados.

Mas a Escola Normal de Niterói teve uma enorme importância na formação de professores durante todo o Império, exercendo grande influência nas decisões sobre a educação e definindo um modelo mais adequado de professor. Para tal, estabeleceram como exigência para admissão na escola os seguintes critérios: ser brasileiro, ter mais de 18 anos, ter bons padrões morais e de costume, e saber ler e escrever. "Nacionalidade, idade e moral" foram os critérios de exclusão ou credenciamento para o exercício do magistério.

Comparando-se os currículos da Escola Normal e os das escolas primárias observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano. Isso indica uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos laicos, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada (VILLELA, 2000, p. 107).

Mas o método lancasteriano foi muito criticado pelos poucos resultados apresentados. Sua prevalência estava mais no seu potencial disciplinador e na valorização da hierarquia e da ordem do que no processo de ensino. Princípios defendidos que garantiriam uma "boa sociedade".

Inicialmente o curso não era seriado. À medida que o professor terminava um conteúdo, submetia os alunos à prova em banca examinadora, formada pelo presidente da Província e mais três convidados. Posteriormente o curso se tornou seriado e com graduação de disciplinas, além de introduzir o ensino de didática, canto, álgebra, música e desenho, história natural e nacional.

Tanuri (2000) aponta algumas características comuns entre as escolas normais: organização didática simplificada – um ou dois professores para todas as disciplinas e dois anos de curso –, embora o currículo fosse o mesmo da escola de primeiras letras, foi acrescido da disciplina de didática; apresentava uma infra-estrutura inadequada, baixa frequência e interesse pelo curso, agravados pela descontinuidade administrativa.

As iniciativas mal sucedidas das primeiras Escolas Normais causaram desinteresse para abertura de outras. Isto se reforçava também pelo modelo econômico agrário e dependente do trabalho escravo, quando a sociedade não considerava a educação um fator necessário ao desenvolvimento pessoal, local e nacional.

Política e diversidade

Tanuri (2000) lembra que as dificuldades enfrentadas pelas Escolas Normais eram oriundas não apenas de suas deficiências, ou do modelo econômico, mas também da falta de interesse da população pela carreira:

acarretada pelos minguados atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava a julgar pelos depoimentos da época. Acrescenta-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p. 65).

Esses fatos resultaram na contratação de professores com baixa formação e experiência, conseqüentemente com poucas habilidades de ensino.

Sugeriu-se por isso, o emprego de aprendizes como auxiliares de professores em exercício, preparando-os na prática, até estarem aptos a regerem a própria escola. Era o retorno ao ensino monitoral. Tal proposta, porém, evidenciou apenas a instabilidade da formação.

Neste período já existiam algumas escolas para meninas. A diferença estava no currículo escolar: prendas domésticas (coser, bordar, etc.), religião, rudimentos de escrita e leitura e das quatro operações. Essa distinção curricular se manteve durante todo o século XIX, tanto nas escolas de primeiras letras, quanto nas Escolas Normais, sendo somente superada quando se passou a ter um ensino unificado e com a constatação da prevalência de mulheres nas classes escolares. Para Jane Almeida, essa inclusão deveu-se a uma compreensão de que a instrução feminina reverteria à família, e “através desta, à pátria, que se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo” (ALMEIDA, 2004, p. 78).

De modo geral, pode-se afirmar que as seis primeiras décadas do século XIX não foram as mais propícias para a implantação e fortalecimento da Escola Normal. Mas a partir da década de 70, ela passou a ser revalorizada, despertando o interesse da elite intelectual pela defesa da escola pública, apoiada pelo movimento abolicionista e pelos políticos liberais. Inovações pedagógicas foram implantadas, como a adoção do método intuitivo. Foram inseridos novos materiais pedagógicos (gravuras, instrumentos de ensino, mobiliário, etc.), e novas disciplinas curriculares, “ordenadas segundo a lógica positivista de Augusto Comte” (VILLELA, 2000, p. 117).

Tudo se concretizou com a abertura da Escola Normal da Corte no advento da Primeira República. Mas o modelo mais eficiente de formação foi desenvolvido na Escola Normal de São Paulo, sob a direção de Caetano de Campos, em 1890.

A “Escola Normal da Praça” tornou-se um símbolo do magistério não só do estado de São Paulo, mas em todo o Brasil. A imponência de sua construção e os contornos de sua proposta pedagógica ficaram para sempre associados a certa importância da formação do professor primário, anunciada já no final do século XIX, e que conheceria seus

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n.3, p.90-107
jan./jun. 2010*

momentos áureos até meados do século seguinte. Para tanto, os professores já possuíam o seu "palácio", signo de um tempo de profissionalização mais cuidadosa (VILLELA, 2000, p. 119).

Aos poucos a profissão, marcada eminentemente pela presença masculina, vai se feminilizando com a aceitação de mulheres nas Escolas Normais. Fortalecida especificamente nos fins do século, quando passaram a associar a função àquelas exercidas pela mulher no lar, de continuidade das atividades maternas no cuidado à criança, e tornando-a responsável pela regeneração de uma sociedade "sadia". Além disso, possibilitava amenizar a dureza dos casamentos impostos, pela ocupação na educação de crianças fora do ambiente doméstico, sem interferir nas tarefas do lar e como alternativa para a migração de profissões menos prestigiadas (costureira, governantas, parteiras). Como analisou Almeida (2004, p. 82),

O exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos. A Escola Normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo femininos. A entrada das mulheres nas Escolas Normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, foram maioria nesse nível de ensino.

De outra parte, como lembra Tanuri (2000), a entrada da mulher no magistério permitiu solucionar a questão do desinteresse pela profissão por parte dos homens, devido à baixa remuneração.

A Constituição Republicana não trouxe qualquer alteração sobre a competência legislativa do Curso Normal, mantendo a responsabilidade das províncias, não se modificando nem mesmo no decorrer da Primeira República. Mas seguiu a tendência de elevação do número de anos de formação primária, implantação do Curso complementar de três anos, antecedendo o Curso Normal, ainda inferior ao secundário. Este último destinado ao ingresso no Curso Superior.

No entanto, cada estado tinha autonomia para organização de seu sistema de ensino, por isso uma diversidade de modelos podem ser encontrados. Especificamente no Distrito Federal foram as seguintes modificações: exigência de curso complementar, anterior ao curso normal, que passou a ser de cinco anos, dividido num ciclo geral de três anos e profissional de dois; e a introdução de novas disciplinas na formação de professores: pedagogia, psicologia, didática, história da educação, sociologia, biologia e higiene, desenho e trabalhos manuais.

Conviviam nesse momento três modelos de Escola Normal: Escolas Normais de Segundo Grau (cinco anos), a de Primeiro Grau (três anos), e a Rural (dois anos, funcionando junto aos grupos escolares, apenas aprofundando as matérias do ensino primário, acrescido de atividades de prática de ensino). “Essa diferenciação de cursos acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte do país”, lembra Tanuri (2000, p. 71). Porém, permitiu a adequação dos cursos às realidades regionais e a sua consolidação como necessários para a formação de professores.

A Constituição inovou também com a ampliação do curso primário de quatro para oito anos, dividido em elementar e complementar; com a criação dos grupos escolares, reunindo as escolas isoladas; com o ensino graduado por séries; com a criação do curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e ginásios; com prolongamento do curso normal para quatro anos; e com realização de exames para admissão na escola.

Cabe ressaltar, no entanto, que, como disse Luciano Mendes de Farias Filho (2000), o modelo disseminado foi a base da organização pedagógica das quatro primeiras séries do ensino fundamental que se encontra na atualidade.

Revisitando a história da Escola Normal, até então, Iria Brzezinski (2000, p. 3) constatou que:

não se pode negar que o propósito de formar pessoal para o magistério “primário” esteve presente em todo o período Imperial, por meio de decretos imperiais e provinciais, no entanto, na prática muito pouco foi feito.

Este fato demonstra o quantitativo de decretos imperiais (cerca de 40) e, posteriormente presidenciais, e a baixa efetividade de ações e realizações em defesa dessa formação.

A Formação de professores no contexto político e jurídico

O período de 1930 foi marcado pela influência dos aparelhos jurídicos e repressivos do Estado sobre o processo econômico. Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. A década de 30, no campo educacional, ficou conhecida pela Reforma Francisco Campos, que trouxe mudanças substanciais para a educação, tais como: a criação do Conselho Nacional de Educação (decreto 19.850 de 11/04/31); a abertura das primeiras Universidades brasileiras, com a junção das faculdades isoladas (decreto 19.851 de 11/04/31); a organização do ensino secundário (decreto 19.890, de 18/04/31); a organização do ensino comercial, com a regulamentação da profissão de contador (dec. 20.158 de 30/06/31), entre outros.

Outro fato que deve ser considerado foi a incorporação, na Constituição

de 1934, da defesa do estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que sistematizou as atividades e as instituições de ensino em todos os níveis, fixando os percentuais de recursos a serem destinados à educação, e as competências de cada entidade administrativa, além de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito e o ensino religioso facultativo, conforme defendia o “Manifesto dos Pioneiros”.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi uma resposta a uma solicitação da Era Vargas, durante a IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, para que os intelectuais e educadores colaborassem na elaboração do plano educacional do governo.

Na Constituição de 37 introduziu-se o ensino profissionalizante como outro nível de ensino para atendimento às classes subalternas e a obrigatoriedade de oferta da disciplina moral e cívica no currículo para controle e disciplinamento da população. Foi neste momento que a sociedade política percebeu a importância da educação para consolidação do modelo econômico a ser implantado. O sistema educacional passou a se responsabilizar pela formação da força de trabalho necessária para a indústria e uma alternativa para a ascensão social do proletariado.

Na análise de Freitag (1980, p. 53), esta foi uma falsa possibilidade na medida em que:

sendo de nível médio, ela não habilitava seus egressos a cursarem escolas de nível superior. Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo garantiu a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior.

Outro aspecto deste período foi a ampliação da discussão sobre a questão da formação de professores, começando pelo preparo dos professores primários e passando para a formação dos professores para o ensino secundário e normal, que foi iniciado pela reestruturação da Faculdade de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

A Reforma realizada no Distrito Federal, em 1932, por Anísio Teixeira equiparou o curso normal ao curso secundário e transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação que, posteriormente, foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, recém criada, elevando-o a nível superior. A proposta de Anísio Teixeira tinha como objetivo a unificação da formação do professor em todos os níveis, devendo ocorrer exclusivamente na Universidade (BRZEZINSKI, 2000).

Em 1939 a Universidade foi extinta, abrindo um curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia, na recém criada Universidade do Brasil. Deste modo, a Escola Normal voltou a se integrar ao Instituto, retornando ao nível anterior, distanciando do projeto desejado pelos Pioneiros da Educação, sendo esse fato denominado de “Utopia Vetada”. Caberia à Universidade a responsabilidade apenas de formar o professor do secundário, incluindo os da Escola Normal.

Antunha (1974) relaciona esta desvinculação a uma vitória da elite visto que esta junção projetou um desprestígio ao Curso de Pedagogia, pelo fato de que seus primeiros professores eram os antigos docentes do curso normal, ou seja, sem a formação superior adequada defendida pelas classes abastadas.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530 de 2/1/1946) regulamentou a organização e o funcionamento do curso. Embora não tenha trazido grandes inovações, dividiu o curso em dois ciclos.

O primeiro ministrava o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, demandando dois anos, formaria o professor primário e era oferecido nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Este deveria prover os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como o curso de administradores escolares, para habilitar diretores, inspetores e orientadores (TANURI, 2000, p. 77).

A Constituição de 46, naquele mesmo ano, definiu que a formação do professor em nível superior era de competência das Faculdades de Filosofia. Eis o início da discussão, travada até hoje, sobre a identidade do Curso de Pedagogia e a responsabilidade pela formação de professores para o ensino fundamental e em que nível de ensino deveria ocorrer. Ou como já tinha alertado Evaldo Vieira (1988, p. 47) “as reformas não reformaram, mas desmobilizaram eventuais movimentos no campo da educação”.

A primeira lei da educação, Lei 4.024 de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora não defendesse a gratuidade do ensino, estabeleceu que a oferta poderia se dar tanto pelo Estado quanto pelo setor privado, e garantiu a equivalência entre os cursos de nível médio. A lei, no entanto, quando aprovada, já estava ultrapassada, em desacordo com as tendências internacionais: a obrigatoriedade de oferta de ensino para crianças de 7 a 14 anos.

Na verdade, a lei não resolveu o maior problema existente: a seletividade no e do sistema educacional. Por falta de escolas as crianças não conseguiam matricular-se e, quando conseguiam, enfrentavam dificuldades anteriores, tais como: currículos inadequados, professores desqualificados, equipamentos deficientes, falta de transporte escolar, de alimentação e de material didático, etc. A realidade apresentada atingia prioritariamente a população operária e privilegiava a ascensão da classe média e alta.

Na análise realizada por Freitag (1980, p. 66):

a escola (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram esta estrutura. (...) ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo em que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência.

O período, porém, seguiu conturbado. Apesar da classe dominante ter seus privilégios preservados, sentiu-se cada vez mais ameaçada pelas reivindicações das classes populares, que reivindicavam o acesso ao ensino superior e denunciavam os critérios de seletividade da escola. Por outro lado, o setor econômico solicitava que o Estado e os indivíduos se responsabilizassem pela formação de mão-de-obra qualificada, necessária para a ampliação da produção. Toda esta problemática refletiu nas legislações e ações aprovadas posteriormente, com consequência até os dias atuais.

Deu-se o golpe de 64. O Estado reorganizou as formas de controle social e político, usando o sistema educacional para assegurá-lo. O Governo Militar iniciou-se com a promulgação de dois decretos-lei: a Lei 4.464, Lei Suplicy de Lacerda, Ministro da Educação, que extinguiu a UNE (União Nacional dos Estudantes); e a lei 4.440 que institucionalizou o salário-educação: a empresa paga 2% do salário mínimo por cada empregado, deste valor, 50% é destinado ao Estado, e 50% para o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação para fomentar o ensino fundamental.

Uma nova Constituição foi aprovada em 1967, estabelecendo que a oferta do ensino médio e superior se daria principalmente pelo ensino particular e o governo garantiria sua subvenção. Ampliou-se o ensino primário de 4 para 8 anos, tornando-se obrigatório, gratuito e ministrado pelo Estado.

Tendo como base os artigos da Constituição, foram decretadas as seguintes Leis: a Lei 5.540 de reforma do ensino superior em 1968; a leis 5.379 e 62.484 que implantou o MOBRL; a lei 5.692 da reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971; e o decreto-lei 71.737, que institucionalizou o ensino supletivo.

Com isso, podemos perceber, nessa recuperação da história, que a Escola Normal no Brasil esteve inserida numa tentativa de fundação de um projeto de organização da Educação brasileira e como foi marcada por variadas concepções e decretos, muitas dificuldades e poucas ações efetivas. Mas, com todos os percalços, pode cumprir o seu papel até o ano de 71, quando a lei 5.692/71 descaracterizou-a radicalmente, desestruturando o curso, transformando-o em uma "Habilitação Profissionalizante ao Magistério, no conjunto geral de uma inconseqüente proposta de profissionalização do ensino de 2º grau" (FUSARI; CORTESE, 1989, p. 74).

A lei 5.692/71 tinha como meta a correção das distorções da LDB de 61. Para isso previu: a extensão do ensino primário de 4 para 8 anos, absorvendo o 1º ciclo ginásial, compondo o ensino de 1º grau e, conseqüentemente, redução do ensino médio de 7 para 3-4 anos, passando a ser chamado de 2º grau; a profissionalização do ensino médio, substituindo o 2º ciclo do anterior; a definição de um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de optativas; e por fim, o estabelecimento de diretrizes para o ensino profissionalizante, criado para formação de quadros de nível médio, qualificação para o trabalho, ampliação da produtividade da economia, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais, mas que, no entanto, visava apenas desestimular a busca ao ensino superior.

Política e diversidade

Entretanto, a lei mostrou-se ineficaz. A escola pública e a particular, por não disporem de equipamentos, instalações e professores capacitados, não foram capazes de oferecer ensino profissional qualificado para a entrada imediata do indivíduo no mercado de trabalho em cumprimento às metas defendidas.

Também como decorrência da lei, a formação de professores sofreu as seguintes reformulações: o curso se iniciava a partir do segundo ano do ensino de 2º grau, diminuiu-se a carga horária dos conteúdos pedagógicos, e dividiu-o em algumas habilitações específicas, trazendo prejuízos imediatos, refletindo diretamente no ensino de 1º grau. Tais dados provocaram um movimento nacional pela extinção do Curso Normal e da reivindicação de sua incorporação ao curso de Pedagogia.

Porém, cabe lembrar as palavras de Tanuri (1989, p. 83), em sua análise das propostas apresentadas e das discussões decorrentes até os fins da década de 80:

No tocante ao Curso de Pedagogia, as críticas principais resultantes dos estudos e pesquisas incidiram principalmente sobre a fragmentação do trabalho pedagógico, resultante da divisão do curso em diversas habilitações, a fragilidade da formação dos especialistas em face da não-obrigatoriedade da habilitação magistério e a ambigüidade dessa habilitação, que tanto se destina à qualificação para o magistério do 1º grau, quanto das matérias pedagógicas do 2º grau, além da deficiente fundamentação teórica e instrumentação para a docência na escola de 1º grau.

A autora complementou sua análise, solicitando certa cautela dos educadores, estudiosos e pesquisadores na adesão daquela proposta, visto a constatação da existência no Brasil de um grande número de professores com apenas o ensino de 1º grau, a inviabilidade da rede pública de Ensino Superior apresentar em tão curto tempo quadros quantitativos de docentes e infra-estrutura necessários para receber a clientela do curso Normal.

Pode-se acrescentar a isso a ausência de políticas de aproveitamento e inclusão dos saberes docentes e dos profissionais da educação, longa e duramente construídos no cotidiano da escola, que ministravam ou atuavam nos cursos de formação de professores de 2º grau.

Uma nova LDB precisa conter mecanismos capazes de desencadear um processo para que a Universidade assuma maior responsabilidade relativamente ao ensino de 1º e 2º graus, à preparação e ao aperfeiçoamento de seu magistério (...) (TANURI, 1989, p. 85).

Ademais, ressaltou que “uma política de formação de professores deve ser precedida de uma clara definição de competências das três esferas de governo” (TANURI, p. 85).

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n.3, p.90-107
jan./jun. 2010*

A nova LDB: o que trouxe de novo?

Na década de 80 todas as críticas a legislação educacional foram discutidas e integradas ao projeto de reformulação da Constituição de 88. Com isso, garantiu-se constitucionalmente: a educação infantil para crianças de zero a seis anos, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, o regime de colaboração entre União, estado e municípios na organização do sistema educativo.

Neste período, antecipando-se ao processo de reformulação da legislação, aprovou-se a lei 7.044 de 82 que determinou o fim da obrigatoriedade do ensino profissionalizante, introduzido pela lei 5.692 de 71.

A partir daí teve o início o processo de elaboração da nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394, que passou a regulamentar a educação nacional. Assim, as três leis anteriores que normatizavam a educação (4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71) foram extintas.

Mas esta nova LDB não foi facilmente aprovada. De acordo com Carlos da Fonseca Brandão (2006) o primeiro projeto apresentado data de 1988, e recebeu o número de 1.158-A/88, do Deputado Otávio Elísio (PSDB-MG). O Deputado Jorge Hage (PSDB-MG) apresentou um substitutivo. As discussões se prolongaram até o fim do mandato legislativo em 1990. No mandato seguinte os setores organizados da sociedade cível e entidades educacionais conduziram o debate sobre o último projeto de maneira quase consensual, incorporando as novas demandas e emendas, sendo finalmente votado na Câmara dos Deputados, em maio de 1993, e, posteriormente, encaminhado ao Senado.

O Senador Darcy Ribeiro, apoiado pelo presidente Fernando Collor e por sua bancada majoritária, apresentou uma nova proposta de LDB de sua autoria, num golpe regimental, tentando derrubar a proposta anteriormente aprovada na Câmara. A manobra logrou, mas até o fim do mandato (1990-1994) o projeto não conseguiu ser aprovado.

Em meados de 1995 o MEC enviou um novo projeto de LDB, novamente assinado pelo Senador Darcy Ribeiro. Por pressão do governo e constrangidos pelo fato de Darcy Ribeiro encontrar-se seriamente doente (falecendo meses depois) os senadores colocaram em debate as duas propostas, causando um enorme mal-estar público para todos. O projeto do governo foi acusado de ser genérico, centralizador e privatista, e por isso, sofreu várias modificações ao longo do processo de votação. Mas na verdade seguiu as concepções emanadas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

A LDB 9.394/96 estabeleceu as competências de cada esfera governamental. Aos municípios cabe a implantação e acompanhamento da educação infantil, e em conjunto com o estado a oferta do ensino fundamental. O estado está responsável pelo ensino médio, e em conjunto com os municípios pelo ensino fundamental. À União cabe coordenar os sistemas nas funções normativas, redistributivas e supletivas em relação



Política e diversidade

às demais instâncias. Deve estabelecer as diretrizes curriculares e avaliar o rendimento educacional em todos os níveis.

A organização do ensino passou a ser dividida entre a educação básica e ensino superior. A educação básica se compõe de: educação infantil de zero a seis anos, ensino fundamental de seis a 14 anos, perfazendo um total de 9 anos de escolaridade, e ensino médio. O ensino superior está composto pela graduação e pós-graduação.

A Lei 9.393/96 trouxe uma nova proposta (artigo 62): a formação de professores para a educação básica deveria se dar em curso de licenciatura em nível superior, ao mesmo tempo em que mantinha a formação a nível médio, na modalidade Normal.

Por outro lado, o artigo 63 determina a criação de Institutos Superiores de Educação, com a finalidade de formar professores para a educação básica. Visto como uma distorção a função atribuída aos Institutos, pois os conteúdos a serem oferecidos por eles, já constavam do Curso Normal ou já faziam parte do curso de Pedagogia, e não foram definidos novos conteúdos que distinguíssem os três cursos.

Carlos Fonseca Brandão (2007, p. 139) ao comentar o artigo 63, afirma que:

a presença dos cursos "normal superior" na LDB é mais um exemplo explícito da forma de elaboração dessa lei, ou seja, dentro de gabinetes (do Ministério da Educação e do Banco Mundial) por alguns pensadores "iluminados", sem discussão com a sociedade civil, representada, nesse caso, por entidades de profissionais da área da Educação (dirigentes, docentes e não-docentes).

E agora, por onde anda a Escola Normal?

Em 2006 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Em sua primeira versão, explicitada no Parecer 5/2005 do CNE, as habilitações foram extintas. O curso de Pedagogia definido como licenciatura, deveria formar para o conjunto das funções a ele atribuídas:

integrando à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6).

Para Leda Scheibe (2007) esses princípios, além de contemplarem as reivindicações de diferentes movimentos dos educadores, significaram um avanço por superarem a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, e definirem-no como responsável pela formação docente. O Parecer define a docência para além das práticas de ensino:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n.3, p.90-107
jan./jun. 2010*



Política e diversidade

ensino, englobando: - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 7-8).

O espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia foi o de considerar o pedagogo como um docente formado em curso de licenciatura para atuar na:

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 7-8).

O MEC, no entanto, solicitou uma alteração no artigo 14 do Parecer, que foi acatado pelo Conselho. No entender de Saviani (2007) restituiu a ambiguidade anteriormente superada, ao incluir deliberadamente a formação de especialistas em educação, mesmo sem regulamentar esta formação no Curso de Pedagogia, visto que estas funções foram assimiladas à função docente.

O Parecer estabelece também que cada instituição, em seu projeto pedagógico de curso, defina áreas ou modalidades de ensino que privilegiem possíveis aprofundamentos dos estudos, sugerindo:

a educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular (BRASIL, 2005, p. 10).

Outro Parecer do CNE/CP aprovado em 03/2006 determina que a implantação das DCN deveria ocorrer em todas as IES a partir do ano de 2007. Embora a lei exista, as ambiguidades novamente estão postas, pois estabelece que a formação docente se dê *preferencialmente* no ensino superior, deixando em aberto a existência das Escolas Normais.

Em janeiro de 2009 um novo Decreto foi promulgado (6.755/08), instituindo a Política Nacional de Formação de Magistério da Educação Básica. Visa organizar a formação inicial e continuada para profissionais do magistério das redes públicas de educação e que deve se dar em parceria com as três esferas de governo e exclusivamente pelas Instituições de Ensino Superior. Porém, mais uma vez a lei é decretada sem a discussão e adesão da sociedade civil, movimentos sociais e dos trabalhadores da educação. Ignorando todos os projetos e debates anteriores.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n.3, p.90-107
jan./jun. 2010*



Novamente se pode antever as discussões que serão suscitadas diante das determinações da lei antes que ações concretas possam ser levadas a cabo ou mesmo que sejam providenciadas condições mínimas para a efetiva aplicação das diretrizes previstas na lei, conforme tem sido verificado reincidentemente ao longo da história contemplada nesta retrospectiva. Mas para terminar, é preciso perguntar: O que será feito com os professores e profissionais da Escola Normal? Os alunos que cursaram esta modalidade de ensino poderão lecionar, ou terão apenas o tempo perdido? E todos os saberes produzidos neste espaço para onde irá?

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação ou destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALMEIDA, Manuel Antonio. **Memórias de um Sargento de Melícias**. São Paulo: Ática, 1998.

ANTUNHA, Heládio César. **Universidades de São Paulo: fundação e reforma**. SP: INEP/CRPE do Sudeste, 1974.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

_____. **PNE passo a passo, lei 10.172/010**; discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Aveacamp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>>. Acesso em: 1 maio 2005.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor "primário" na Lei 9394/96 e seus desdobramentos. **Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.fe.unb/forumprof/_formacao/0000001a.htm>. Acesso em: 10 dez. 2009.

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

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo Cortez, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev. 1989.

LOURENÇO FILHO. A formação do professor primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan./mar. 1995.

Política e diversidade

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez Editora, 1987.

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

SCHEIBE, L.. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

_____. Política Integrada de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 82-85, nov. 1989.

VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da Educação: Reproduzir e Transformar.** São Paulo: FTD, 1988.

VILLELA, Heloisa de O. S.. O mestre-escola e a professora. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (Org.) et al. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n.3, p.90-107
jan./jun. 2010*