

João Batista Carvalho Nunes*

Reformas na formação docente até princípios da década de 1980

RESUMO: Neste artigo, discorreremos sobre as transformações na formação docente em nível médio na modalidade Normal. Iremos relacioná-las com as mudanças vividas na educação escolar, prioritariamente nas séries iniciais do ensino fundamental, e na sociedade capitalista brasileira de um modo geral, desde meados da década de 1940 até o início da década de 1980. Apoiar-nos-emos na política educacional de nível nacional, particularmente as reformas envolvendo a formação inicial de professores.

Palavras-chave:
Política educacional,
formação docente,
história da educação.

I Introdução

A história está marcada por fatos e, principalmente, por pessoas, que em determinado momento pensaram, sentiram, agiram, viveram e influenciaram nosso presente, deixando-nos seu legado. Compreender sua trama, seu desenrolar dentro de contextos sociais, políticos e econômicos específicos, possibilita-nos discutir o presente com maior segurança e antever o futuro com clareza. Já dizia Clarice Nunes (1992, p. 16) que "mais do que mestra, a história é nossa própria vida".

A formação inicial de professores apresenta sua história marcada por interesses, idéias e concepções que se foram transformando ao longo dos tempos, dentro de um processo dialético de resignificação e reorganização de si mesma. No tocante ao professorado brasileiro das séries iniciais do ensino fundamental, segundo assinala Cavalcante (1994), essa história deve ser entendida a partir

de sua íntima relação com as mudanças ocorridas no próprio ensino desses anos iniciais, ou seja, a formação inicial para a docência nessa etapa da educação esteve atrelada às alterações por que passou as séries iniciais da escolarização. Ademais, essas mudanças precisam ser compreendidas dentro de um espectro mais amplo de transformações nas relações de poder dentro do movimento de ascensão capitalista e suas repercussões sobre a sociedade brasileira (ROMANELLI, 1989).

Procuraremos neste texto, por conseguinte, discorrer sobre as transformações processadas na formação em nível médio na modalidade Normal. Iremos relacioná-las com as mudanças vividas na educação escolar, prioritariamente nas séries iniciais do ensino fundamental¹, e na sociedade capitalista brasileira de um modo geral, desde meados da década de 1940 até o início da década de 1980. Centrar-nos-emos nesse nível de formação docente porque a maioria do professorado das séries iniciais do ensino fundamental continua possuindo apenas o nível médio, principalmente o curso Normal (INEP, 2003). Para tanto, nos apoiaremos na política educacional de nível nacional, particularmente as reformas envolvendo a formação inicial de professores.

2 A Primeira Reforma Nacional da Formação Docente - a Lei Orgânica de 1946

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, efetivaram-se as primeiras medidas no sentido de dar uma organicidade nacional ao ensino. Esse conjunto de medidas, na forma de leis orgânicas, ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Até então o que existia no Brasil eram vários sistemas educacionais estaduais sem articulação com o sistema central.

Depois de aproximadamente quinze anos desde as primeiras leis orgânicas da Reforma Francisco Campos, em 1946, são promulgadas no mesmo dia a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 também de 2 de janeiro) que, apesar do restabelecimento democrático do País, ainda apresentavam posição centralizadora.

Mediante a Lei Orgânica do Ensino Primário, pela primeira vez na história educacional brasileira são lançadas normas definidoras do ensino elementar para todo o País. Esse Decreto-Lei estabeleceu duas categorias para o ensino primário: a) o ensino primário fundamental, com quatro anos de duração (ensino primário elementar), completado com mais um ano (ensino primário complementar) para crianças de sete a doze anos; b) ensino primário supletivo, com dois

¹ Anteriormente denominadas de ensino primário e, em seguida, de séries iniciais do ensino de 1º grau.

anos de duração, para adolescentes e adultos que não tiveram acesso a esse ensino na idade adequada. Também fez "referência ao corpo docente, sua carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos no magistério e na administração" (ROMANELLI, 1989, p. 161). Apesar dos avanços da lei, observar-se-á nos anos que se seguirão a sua ineficácia frente à realidade.

A própria Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro, assegurou a obrigatoriedade do ensino primário (art. 168, inciso I) e a gratuidade do ensino primário oficial para todos (art. 168, inciso II). O provimento do professorado, no entanto, se restringiu ao ensino secundário e superior, mantendo a possibilidade de contratação de professores sem a qualificação adequada para o ensino primário.

Essa situação pode ser aquilutada observando-se a Tabela 1. Nela podemos ver que, em dez anos (1945-1955), o aumento de professores sem a formação mínima de ensino normal e que exerciam a docência no primário (104,30%) foi proporcionalmente muito superior àquele dos professores com essa formação (47,89%), e mesmo ao crescimento da matrícula no ensino primário (40,34%). Enquanto em 1945 a razão, no ensino primário, era de 1 docente sem habilitação legal para cada 1,63 que a possuía; em 1955, a razão baixou para 1 docente sem habilitação para cada 1,18 com o ensino normal.

TABELA 1

Evolução da matrícula e pessoal docente no ensino primário, 1945-1955.

Categorias	Anos		Variação (%)
	1945	1955	
Matrícula	3.238.940	4.545.630	40,34
Pessoal Docente:			
Normalistas	51.933	76.802	47,89
Não-normalistas	31.892	65.154	104,30

Fonte: Ribeiro (1998, p. 140), com base no Anuário Estatístico do Brasil.

A Lei Orgânica do Ensino Normal proporcionou uma organização nacional para esse ramo do ensino médio, frente às configurações implantadas localmente pelos estados. Essa lei se configurou como o instrumento legal que deu suporte à primeira reforma nacional da formação docente no Brasil. Estipulava como função do ensino normal: "1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância" (citado em ROMANELLI, 1989, p. 164). Para tanto, o ensino normal foi dividido em dois níveis. O 1º ciclo²,

² Corresponde atualmente às quatro últimas séries do ensino fundamental.

de quatro anos, formaria o professor regente nas denominadas escolas normais regionais. O 2º ciclo³, de três anos, formaria o professor primário propriamente dito nas chamadas escolas normais. O Decreto-Lei também criou os institutos de Educação, onde seriam ofertados, além do ensino normal de 1º e 2º ciclos, o jardim de infância e o ensino primário, em anexo, e cursos de especialização em educação pré-primária, ensino primário complementar, ensino supletivo, desenho, artes e música. Também nos institutos de Educação se habilitariam administradores escolares, isto é, pessoal para a direção, orientação e inspeção de escolas, estatística e avaliação escolar (PIMENTA; GONÇALVES, 1992). Os institutos de Educação tornaram-se uma instituição responsável pela formação docente para a escola elementar em todos os níveis, desde o corpo docente até o pessoal diretivo.

Analisando a organização curricular proposta pelo Decreto-Lei, conforme QUADRO 2, podemos tirar algumas conclusões. Existe maior valorização as disciplinas mais relacionadas à formação artístico-cultural (Desenho e Caligrafia e Canto Orfeônico no 1º ciclo; Música e Canto Orfeônico e Desenho e Artes Aplicadas no 2º ciclo) e formação física (Educação Física no 1º ciclo; Educação Física, Recreação e Jogos no 2º ciclo) de que a formação fundamentalmente pedagógica. Há nítida separação entre a teoria, ministrada nos primeiros anos, e a prática (Didática e Prática de Ensino no 1º ciclo; Prática de Ensino no 2º ciclo), trabalhada apenas no final. Isso supõe uma visão dicotomizada da formação docente, na qual a prática se converte em uma aplicação da teoria (SCHÖN, 1992, 1998).

A desvalorização das disciplinas de caráter pedagógico, aliada à dicotomização entre a formação teórica e a prática nesse primeiro currículo nacionalmente implantado para as escolas normais, nos serve para compreendermos as origens da concepção, na formação do professorado brasileiro, de que o mais importante para ser professor é dominar o conteúdo a ser ensinado. Essa concepção de formação docente se pode inserir no que se tem denominado "orientação conceitual acadêmica". Segundo Marcelo (1994), o principal objetivo dos programas de formação docente que seguem essa orientação é o domínio do conteúdo. O professor se converte em especialista em uma ou várias áreas disciplinares, sendo o ensino concebido em primeiro lugar como uma transmissão de conhecimento (FEIMAN-NEMSER, 1990).

O 1º e 2º ciclos do ensino normal eram cursos com caráter terminal, isto é, ao final o professor estava habilitado para ensinar no primário, não estando obrigado, no caso do 1º ciclo, a fazer o 2º ciclo para exercer legalmente a docência. Por conseguinte, podemos supor, principalmente para o 1º ciclo,

³ Corresponde ao atual ensino médio na modalidade Normal.

que foi "por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário" (ROMANELLI, 1989, p. 165), tão fragilizados quanto ao domínio teórico e prático estavam os formandos para lidar com a realidade da escola primária. Cada vez mais essa escola recebia crianças provenientes das classes populares, com suas demandas próprias e sua bagagem cultural diversificada.

QUADRO 2

Currículo definido pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2/1/1946.

Ensino Normal de 1º Ciclo			
Séries			
1ª	2ª	3ª	4ª
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	História do Brasil
Geografia Geral	Geografia do Brasil	História Geral	Higiene
Ciências Naturais	Ciências Naturais	Anatomia e Fisiologia Humanas	Educação Física
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Desenho e Caligrafia
Desenho e Caligrafia	Desenho e Caligrafia	Desenho e Caligrafia	Canto Orfeônico
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Psicologia e Pedagogia
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Didática e Prática do Ensino
Ensino Normal de 2º Ciclo			
Séries			
1ª	2ª	3ª	
Português	Música e Canto Orfeônico	Música e Canto Orfeônico	
Matemática	Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas	
Física e Química	Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos	
Anatomia e Fisiologia Humanas	Biologia Educacional	Psicologia Educacional	
Música e Canto Orfeônico	Psicologia Educacional	Higiene, Educação Sanitária, Puericultura	
Desenho e Artes Aplicadas	Higiene, Educação Sanitária, Puericultura	Metodologia do Ensino Primário	
Educação Física, Recreação e Jogos	Metodologia do Ensino Primário	Sociologia Educacional	
		História e Filosofia da Educação	
		Prática de Ensino	

Fonte: Pimenta, Gonçalves (1992, p. 100) e Romanelli (1989, p. 164).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, por um lado, em seu capítulo IV, artigo 6º, item 3, restringiu o ingresso dos concludentes de 2º ciclo do curso normal a cursos das faculdades de Filosofia, até então somente acessíveis para os concluintes do ensino secundário (SAFFIOTI, 1979). Por outro, não permitiu que pessoas maiores de vinte e cinco anos tivessem acesso ao ensino normal, seja de 1º ou de 2º ciclo. Tais medidas refletem duas concepções: a decisão prévia do governo por um destino "natural" para a qualificação feminina⁴ e o caráter elitista e excludente do ensino normal.

Dentro de uma sociedade em pleno desenvolvimento do capitalismo industrial, o ensino normal se revestiu de um caráter elitista, atendendo principalmente às mulheres burguesas, que aí encontravam a oportunidade "permitida" pela sociedade para prosseguirem seus estudos a fim de se prepararem para "mães e esposas" (PIMENTA; GONÇALVES, 1992). Ademais, a partir do momento em que o dispositivo legal somente possibilitava o acesso dos concludentes do curso normal a cursos das faculdades de Filosofia, e sendo a grande maioria destes constituídos por mulheres⁵, se estava limitando a formação intelectual das mulheres aos cursos das humanidades, mantendo-as alijadas de outras áreas mais valorizadas socialmente e mais relacionadas ao contexto produtivo.

Somente a partir de 1953, pelo Decreto-Lei nº 1.821, de 12 de março, as normalistas e os normalistas tiveram assegurada sua equiparação aos cursos secundários para efeito de ingresso em qualquer curso superior (SAFFIOTI, 1979).

Limitando o acesso a menores de vinte e cinco anos, o Decreto-Lei negou a possibilidade de formação a um contingente de professores leigos do ensino primário que estavam acima desta idade (ROMANELLI, 1989), reforçando o caráter elitista e excludente do ensino normal. As mudanças no ensino normal vieram atender mais a uma seleta clientela feminina da sociedade que ansiava por mais estudos, do que contribuir, na sua condição de curso de formação inicial, para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino primário.

3 A Lei 4.024 de 1961 - Consolidação da Reforma de 1946

A Constituição de 1946 abriu a possibilidade para a criação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a constituição do ensino no País. Desde a entrada, no Congresso Nacional, do projeto original da LDB em 1948, até a aprovação da Lei em 1961,

⁴ Os homens não atingiam nem 10,0% do número de mulheres no ensino normal (ver SAFFIOTI, 1979, p. 221).

⁵ As mulheres enfrentavam dificuldades de acesso ao ensino secundário, único que permitia o ingresso em todos os cursos superiores.

registrou-se um período de intenso embate ideológico, primeiramente em torno da centralização/descentralização do ensino, depois entre interesses da escola pública e da particular (ROMANELLI, 1989).

Será sobre a ideologia do nacional-desenvolvimentismo que se encobrirá o processo de reorganização e incremento capitalista em curso no Brasil. Do ponto de vista cultural, o País se modernizava embalado pelo "sonho americano" e se reconhecia como nação cosmopolita e urbana. Novos estilos, temas e procedimentos mais livres se fizeram presentes na música, literatura, cinema, teatro, rádio e na nascente televisão (MENDONÇA, 1996).

Depois de treze anos de debates, foi aprovada em 20 de dezembro de 1961 a Lei nº 4.024, nossa primeira LDB. Apesar de tão longa espera, a Lei não alterou a estrutura tradicional. Manteve-se desta forma a seguinte organização do sistema de ensino:

- a) Ensino pré-primário, compreendendo as escolas maternas e os jardins de infância;
- b) Ensino primário, com quatro anos, podendo ser acrescido de dois anos para estudo de artes aplicadas;
- c) Ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos) - ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, comercial, agrícola e normal);
- d) Ensino superior, nos moldes então existentes.

A formação docente para o ensino primário permaneceu a cargo das escolas normais ginásiais (anteriores escolas normais regionais), das escolas normais colegiais (anteriores escolas normais) e dos institutos de Educação. Estes foram autorizados a oferecer cursos de formação de professores para as escolas normais, segundo as normas dos cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (PIMENTA; GONÇALVES, 1992). A "tão esperada" LDB, no tocante à formação do professorado do ensino primário, pouco avançou em relação à Lei Orgânica de 1946: mudou a nomenclatura das antigas escolas normais de 1º e 2º ciclos e abriu a possibilidade para os institutos de Educação formarem também os formadores de professores do ensino primário. Podemos considerar que essa reforma na formação de professores primários serviu mais para ratificar a situação vigente do que para alterar a sua estrutura. A formação inicial de docentes

para o ensino médio, exceto o ensino normal, continuava exclusivamente sob a responsabilidade das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Dentro dessa sociedade em franco processo de industrialização e urbanização, o trabalho das professoras se foi alterando. Se antes o trabalho da mulher era acessório, ele passou a ser, quando não o único, fundamental para a renda familiar. Como bem assinalam Pimenta e Gonçalves (1992, p. 103),

...tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma "concessão à emancipação feminina", vai gradativamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada; já não é mais "luxo" a mulher trabalhar fora; o trabalho da professora traz uma vantagem que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa: se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na família.

Com o advento do processo de urbanização e industrialização, acelerou-se a exigência das "classes médias" por educação. Para Pessanha (1994), elas viam aí a possibilidade de galgar ou manter certos privilégios antigamente reservados à aristocracia. As mulheres provenientes dessas classes vão ocupar inicialmente os postos que não interessavam aos homens, pelo seu baixo *status* e remuneração, como o magistério no ensino primário, servindo-lhes muitas vezes como complemento para a renda familiar.

4 A Reforma que Deformou - as Leis 5.692/71 e 7.044/82

No início dos anos 1960, o Brasil vivenciava uma crise marcada pelo esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista. A inflação crescente, agudizada pela crise de abastecimento desde 1961, refletia os graves problemas da estrutura econômica e a forte concentração fundiária herdada desde a época colonial. As esquerdas avançavam, seja no Parlamento, seja nos movimentos populares, exigindo reforma agrária. Isto punha em risco não só o desenvolvimento econômico e os interesses da burguesia, mas o próprio princípio da propriedade privada. Temendo o avanço das esquerdas e as propostas de "reformas de base" que incidiriam sobre a questão agrária, políticos direitistas e militares instauraram em 1964 uma ditadura militar no País (SILVA, 1996). O modelo de desenvolvimento implementado a partir de então,

com mudanças significativas na estrutura econômica e social do País, refletiu tanto as influências externas quanto a atuação de grupos sociais em conflito.

Romanelli (1989) esclarece que, durante o período, houve aumento da demanda social por educação, fruto da recuperação econômica (o que não significou melhoria da qualidade de vida para a maioria da população) e do acelerado processo de urbanização decorrente. Essa situação foi usada como motivo para a assinatura de vários convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *Agency for International Development (AID)* dos Estados Unidos, a fim de que a Agência prestasse assistência técnica e cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, constituindo os chamados "Acordos MEC-USAID". Tais acordos exerceriam grande influência sobre a política educacional adotada pelo Estado.

Em 1967 foi imposta outra Constituição, institucionalizando o regime autoritário. Foram constituídas eleições indiretas e se tornou consistente a intervenção militar na vida pública (SILVA, 1996). A Constituição preconizou em seu artigo 168, parágrafo 3º, inciso V, que "o provimento de cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial" (citado em RAMA, 1987). Embora a mesma Constituição estipulasse como obrigatório o ensino dos sete aos catorze anos (art. 168, § 3º, inciso II), a preocupação pela qualidade do ensino restringia-se ao ensino médio e superior, permitindo que se mantivesse o ingresso de indivíduos sem a habilitação mínima de curso normal para a docência no ensino primário. O ensino das classes menos favorecidas economicamente se mantinha também como o que recebia menor atenção por parte do governo.

Os ensinos primário e médio seriam objeto de substancial reformulação através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou suas diretrizes e bases, uma "LDB restrita". Por esse dispositivo, o ensino primário foi agregado ao ensino ginasial (até então pertencente ao ensino médio), constituindo o ensino de 1º grau. O ensino secundário e os ramos técnicos de nível médio (incluindo a escola normal) formaram apenas um ensino de 2º grau (FIG. 1). Ademais, instituiu a qualificação para o trabalho como um dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus, mediante sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho nas séries terminais do 1º grau, e uma habilitação profissional compulsória no 2º grau. Conforme ressalta Saviani (1996), ao analisar a organização do sistema educacional brasileiro desta época,

...o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos, (...) a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade (p. 162).

Acabava-se, destarte, com a especificidade da formação inicial de professores nas escolas normais ginasiais e colegiais e institutos de Educação. A partir de então, o ensino normal passou a ser apenas mais um dos ramos profissionalizantes de 2º grau, assumindo a denominação de "Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau". Equiparou-se, com efeito, a "função pública da mais alta importância", nas palavras do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (TEIXEIRA, 1984), às atribuições de um técnico em secretariado, em eletricidade, e até em fanfarra⁶. Sem querer depreciar as demais ocupações, a equiparação do ensino normal a cursos de natureza a mais diversa contribuiu para uma descaracterização total de sua função precípua, que deveria ser formar professores para o ensino das séries iniciais do 1º grau (antigo ensino primário). Por outro lado, manteve-se a formação docente em nível médio para essas séries do 1º grau, corroborando o modelo de 2º ciclo da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

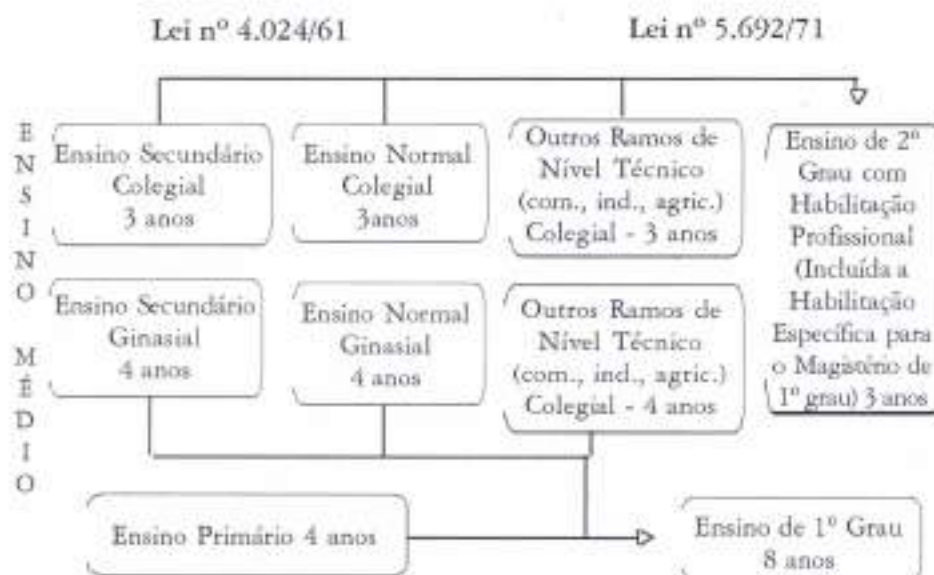


FIGURA 1 - Mudança na estrutura dos níveis de ensino com a Lei nº 5.692/71 (incluindo a formação inicial docente em nível médio).

⁶ Para uma visão mais ampla do espectro utópico de habilitações profissionais, dada a carência de recursos que poderia e ainda padere os sistemas educacionais públicos, pode-se consultar, a título de exemplo do que ocorreu no Coará, a Teixeira (1987), principalmente as páginas 170-174.

Apesar da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, haver extinguido a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, conservou nos mesmos moldes a formação específica de nível profissionalizante, incluída a habilitação específica para o magistério de 1º grau, com graves conseqüências para a formação de professores das séries iniciais do ensino de 1º grau. Isso significou que, embora não fosse mais obrigatório todos os cursos de 2º grau serem profissionalizantes, ou seja, prepararem para uma profissão ou ocupação, a formação inicial em nível médio permaneceu sendo um dos vários cursos profissionalizantes existentes e sem identidade própria.

Quanto à formação para o exercício do magistério, a Lei nº 5.692/71 estabeleceu:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra "a)" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra "b)" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

A Lei nº 7.044 alterou estas exigências mínimas essencialmente no disposto no § 1º. A partir de então, competiria aos conselhos de Educação dos Estados fixar os mínimos de conteúdo e duração dos estudos adicionais, a fim de que os professores com a habilitação específica de 2º grau pudessem exercer a docência na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau.

Apesar das mudanças propostas pela Lei nº 7.044, não houve alteração da estrutura básica da formação docente. Podemos sintetizar a idéia de que a formação de professores ficou assim caracterizada:

- formação de nível médio, na habilitação de 2º grau para o magistério de 1º grau, para a docência da 1ª a 4ª séries do 1º grau;
- formação de nível médio, na habilitação de 2º grau para o magistério de 1º grau, complementada por estudos adicionais, para a docência da 1ª a 4ª séries do 1º grau e uma das áreas de estudo de 5ª e 6ª séries do 1º grau;
- formação de nível superior, em uma licenciatura curta, para a docência da 1ª a 4ª séries do 1º grau e uma das áreas de estudo da 5ª a 8ª séries do 1º grau;
- formação de nível superior, em uma licenciatura curta, complementada por estudos adicionais, para a docência da 1ª à 4ª séries do 1º grau, uma das áreas de estudo da 5ª a 8ª séries do 1º grau e uma disciplina de 1ª e 2ª séries do 2º grau; e
- formação de nível superior, em uma licenciatura plena, para a docência da 1ª a 4ª séries do 1º grau, uma das áreas de estudo da 5ª a 8ª séries do 1º grau e de uma disciplina da 1ª a 3ª séries do 2º grau.

A mesma Lei nº 5.692/71, "prevendo" a possível carência de pessoal qualificado para o sistema de ensino, estabeleceu nos artigos 77 a 79 concessões às exigências legais anteriormente referidas. Os habilitados para o magistério de 4ª série do 2º grau poderiam ensinar até a 8ª série do 1º grau, aqueles habilitados até a 3ª série do 2º grau poderiam exercer a docência até a 6ª série, e os formados com licenciatura de 1º grau teriam permissão para ensinar no 2º grau. Caso a oferta de professores licenciados não suprisse as necessidades dos sistemas de ensino, profissionais diplomados em outros cursos superiores poderiam exercer a docência, mediante a complementação

de estudos na mesma área ou área afim, na qual se incluísse uma formação pedagógica regulada pelo Conselho Federal de Educação. Quando esses critérios ainda não fossem suficientes para preencher a carência de docentes, um professor poderia ensinar até a 6ª série se tivesse concluído a 8ª série e tivesse recebido uma preparação em curso intensivo; poderia ensinar até a 5ª série se tivesse sido habilitado em "exames de capacitação" regulados pelos conselhos de Educação dos estados; caso tivesse sido habilitado nos "exames de suficiência" regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho, poderia ensinar nas demais séries do 1º e 2º graus. Se ainda, porém, não se dispusesse de profissionais habilitados segundo tais critérios, seria permitido o exercício da docência por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com "experiência de magistério".

Portanto seria de esperar que, à parte a desestruturação das escolas normais como *locus* de formação inicial docente para o ensino primário, a Lei nº 5.692/71 permitiu manter no magistério um contingente de professores sem, no mínimo, a habilitação específica para o magistério de 1º grau e, o que é pior, sem a exigência de que fossem tomadas medidas efetivas para sua adequada formação docente. O Estado brasileiro mais uma vez fechava os olhos para o grave problema da formação do professorado no País, como se qualquer pessoa pudesse ser docente, desde que tivesse adquirido o conhecimento ensinado naquela série e possuísse "experiência de magistério". Essa situação é potencialmente geradora de progressiva diminuição na qualidade do ensino: um professor com apenas a 4ª série do 1º grau poderia ensinar até essa série; seus alunos que concluíssem poderiam se tornar também professores ensinando até a 4ª série e, conseqüentemente, alimentando um ciclo de depauperamento da qualidade da docência oferecida.

Essa reforma, imposta dentro de um regime de supressão das garantias individuais, veio, em verdade, dismantelar a já precária formação docente em escolas normais e institutos de Educação. Não requerendo a instalação de laboratórios, como o exigiam outras habilitações, o magistério para o 1º grau rapidamente cresceu entre as escolas que ofertavam o ensino de 2º grau. Representando muitas vezes a única opção nesse nível de ensino em determinadas regiões do País, para ele acorreram pessoas sem o real interesse em ser professor, embora alguns possam se ter descoberto lá. Ademais, a lei permitiu que professores com apenas o 2º grau pudessem ensinar no 2º grau e, conseqüentemente, na habilitação para o magistério de 1º grau, comprometendo sobremaneira a qualidade desse ensino (WEREBE, 1997).

Conclusão

As reformas no plano nacional na formação docente para as séries iniciais do ensino fundamental, principalmente a última, alteraram substancialmente o modelo proposto em 1946. As mudanças podem ser resumidas na extinção do 1º ciclo do ensino normal (embora tenha se mantido na prática pela permissividade concedida pela Lei nº 5.692/71); na possibilidade legal dos normalistas ascenderem a qualquer curso superior, ou seja, a equiparação dos cursos de nível médio (embora, na prática, as deficiências do curso dificultavam o acesso às profissões com mais prestígio); e no fim das escolas normais e institutos de Educação como loci específicos para a formação docente, passando o 2º ciclo do ensino normal a se denominar Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau.

Observa-se, no entanto, que até o período analisado, ou seja, princípios da década de 1980, ainda não se dispunha de uma política de formação docente clara e de qualidade para as séries iniciais da escolarização obrigatória. O que se podia constatar até então era a co-existência de um sistema que poderíamos denominar de formal e informal de formação do professorado para essa etapa do ensino.

O sistema formal estava constituído pela Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau e, em menor escala, pelos cursos de Pedagogia. O sistema informal compreendia possuir "experiência de magistério" (art. 79 da Lei nº 5.692/71) ou até uma escolarização mínima de "cursos de capacitação" regulados pelos conselhos estaduais de Educação ou "exames de suficiência" regulados pelo Conselho Federal de Educação (art. 77 da Lei nº 5.692/71), significando, conseqüentemente, uma negação legalizada do sistema formal de formação docente.

Se pensamos que um dos pilares do atual movimento pela profissionalização docente no contexto brasileiro e internacional é sua formação em instituições específicas, notadamente de nível universitário (ANFOPE, 2000; LABAREE, 1999), essa permissividade legal para que "leigos" se ocupassem do magistério, aliada à manutenção de um modelo de formação em nível médio, e agravada pela perda de sua especificidade e pela sua equiparação a uma entre as várias habilitações existentes, referenda a não-consideração dos professores como profissionais. As reivindicações dos educadores desde a época dos Pioneiros da Escola Nova por uma formação de todos os professores em nível universitário ainda permanecia sem se efetivar.

Por outro lado, desde seu surgimento, com a primeira escola normal em 1835 (ver NUNES, 2005), a Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau⁷ esteve especialmente destinada a formar professores para as séries iniciais do

⁷ Anteriormente denominada de "ensino normal". Atualmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), passou a se denominar "ensino médio na modalidade Normal" ou "curso normal em nível médio", constituindo uma modalidade do ensino médio, com legislação específica (BRASIL, 1999).

1º grau⁸. Sua organização sempre foi responsabilidade dos estados federados e, como tinham menos recursos econômicos do que a União, também apresentavam menos condições de empreender mudanças mais significativas nesta habilitação.

As reformas analisadas refletem a falta de atenção do governo com a qualidade da formação dos professores para o nível de maior acesso às pessoas menos favorecidas. Dentro do padrão dominante que se instalou, desde o Brasil-Colônia, de valorização do ensino superior em detrimento dos demais níveis e etapas, principalmente do antigo ensino primário, o magistério dessa fase não gozava de reconhecimento social e remuneração digna, sendo logo abandonado às mulheres. Estas encontraram na formação de normalista a oportunidade de maior instrução, dentro de uma sociedade patriarcalista, imprimindo um processo constante de feminização do magistério dessa etapa do atual ensino fundamental.

ABSTRACT: In this article, we will discourse about the transformations in the teacher education in the Normal secondary school. We will relate them with the changes lived in the school education, mainly in the primary school, and in the Brazilian capitalist society in a general way, from middle of the 1940s decade to the beginning of the 1980s. We will support ourselves in the national educational policy, particularly the reforms involving the initial teacher education.

Key words:
Educational policy,
teacher education,
history of education.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documento final do X Encontro Nacional*. Brasília: ANFOPE, 2000. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/index.html>>. Acesso em: 20 fev. 2001.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. *Resolução CEB nº 2/99*, de 19 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999.

CAVALCANTE, M. J. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual

⁸ Antigo "ensino primário"; atualmente "séries iniciais do ensino fundamental".

alternatives. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 212-233.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Funções docentes com formação média completa* - ano: 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

LABAREE, D. F. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. In: GÓMEZ, A. P.; RUIZ, J. B.; RASCO, J. F. A. (Ed.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. p. 16-51.

MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, 1994.

MENDONÇA, S. R. As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro, Campus, 1996. p. 267-299.

NUNES, C. O passado sempre presente. In: _____ (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 7-16.

NUNES, J. B. C. Passeio pelos antecedentes da primeira reforma em nível nacional na formação docente. *O Público e o Privado*. Fortaleza, 2005. No prelo.

PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; CONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1992.

RAMA, L. M. J. S. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo: EPU, 1987.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1989.

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, F. C. T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, M. Y. (Org.). *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1996. p. 301-334.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisio-teixeira/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2000.

TEIXEIRA, J. R. *O ensino de 1º e 2º graus - legislação aplicada ao Ceará*. Fortaleza: Gráfica Lourenço Filho, 1987.

WEREBE, M. J. C. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.