

# História da formação de professores

*Leonor Maria Tanuri*

Universidade Estadual de São Paulo

O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMs, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto (Silva, 1991), principalmente uma literatura crítica de autores portugueses e espanhóis acerca da tradição acadêmica de formação docente. Tal debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4). Assim, num momento em que a escola normal é elevada a nível superior, em que se discute o

*locus* de formação de professores (Universidades *versus* Institutos Superiores de Educação) e em que se questionam o projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação, são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor.<sup>1</sup>

Cumprido ressaltar que o presente artigo procurará apresentar uma síntese da evolução do ensino normal da perspectiva da ação do Estado e da política educacional por ele desenvolvida. Isso não significa que se subestime as novas abordagens, objetos e temáticas que hoje estão sendo ensaiados. Entretanto, esta é a síntese que nos foi possível – e que acreditamos poder esclarecer a discussão atual sobre a questão da formação de professores – tendo em vista o conhecimento acumulado pela historiografia e as grandes lacunas ainda existentes no campo. O esforço que hoje se desenvolve no sentido de

---

<sup>1</sup> Para a elaboração do presente artigo a autora utilizou-se largamente de textos de sua autoria já publicados (Tanuri, 1970, 1979).

contemplar novos objetos – os processos e práticas pedagógicos, os saberes escolares, a profissionalização do professor, as representações dos atores envolvidos no processo educativo, a produção da imprensa pedagógica, as questões de classe e de gênero na profissão docente (Catani *et al.* 1997; Assunção, 1996; Catani & Bastos, 1997; Conti, 1995; Lelis, 1997) – certamente possibilitará novas sínteses futuras. Ressalte-se ainda que a estadualização dos sistemas de formação de docentes desde a sua origem dificultou sobremaneira o presente resgate e a reconstrução minuciosa da trajetória da escola normal. Não foi possível ter acesso a muitos dos trabalhos e sobretudo das teses e dissertações levantadas em bases de dados, devido às dificuldades dos serviços de empréstimos interbibliotecas e, sobretudo, ao tempo reduzido disponível para a redação do presente artigo.

### As primeiras iniciativas

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais.

Antes porém que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insu-

cientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias. Mencione-se, por exemplo, o Alvará de 6/11/1772, que regulamenta os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar em Portugal e nos domínios:

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitánias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras. (Moacyr, 1936, p. 24)<sup>2</sup>

A Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7º e 12 assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.” “[...]”

<sup>2</sup> A escassez de pessoal habilitado, disposto a exercer o magistério, certamente dificultaria a aplicação do citado Alvará. A propósito do final do século XVIII, Moreira D’Azevedo assim se manifesta: “Era então deplorável o estado das escolas primárias em todas as capitánias do Brasil, poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’Azevedo, 1893, p. 148).

serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º.”

Também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”. Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares”. Algumas decisões posteriores indicam que a referida escola funcionou também com o objetivo de instruir pessoas acerca do método de Lancaster.<sup>3</sup> Ademais, a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827. As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e esta-

---

<sup>3</sup> Cite-se, por exemplo, que a 29/4/1823 uma Decisão do Governo exige que cada Província envie à Corte “um ou dois indivíduos tirados da Tropa de Linha, sejam da classe dos Oficiais Inferiores, sejam dos soldados, que tenham a necessária e conveniente aptidão para aprenderem o mencionado método, e poderem, voltando à sua Província, dar lições não só aos seus irmãos d’armas, mas ainda às outras classes de cidadãos” (Decisão nº 69 – Guerra), E, a 22/8/1823, outra Decisão “manda abonar aos oficiais inferiores e cadetes que vierem das Províncias aprender o método de ensino mútuo uma gratificação mensal, enquanto freqüentarem a dita aula” (Decisão nº 129 – Guerra).

belecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral.

Muito embora a competência concorrente – central e provincial – na organização e no desenvolvimento do ensino em todo o país tivesse sido admitida por vários juristas e políticos da época como perfeitamente compatível com o espírito e a letra do Ato Adicional, na prática não foi essa a interpretação que se concretizou. O Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios. Entretanto, o Poder Central, detendo o monopólio do ensino superior, manteve durante o regime imperial – como bem o demonstrou Haidar (1972) – uma superintendência indireta sobre os estudos secundários, que procuraram conformar-se aos requisitos exigidos para o ingresso nos cursos superiores. Mas, no setor do ensino popular, primário e normal, fora do Município da Corte, verificou-se total abstenção daquele poder, apesar dos inúmeros reclamos e projetos apresentados, sobretudo a partir de 1870, propugnando pela participação do Centro na criação de estabelecimentos de ensino primário, normal e secundário nas províncias.

Em tais circunstâncias, desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade. Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político. Como observa Villela (1992, p. 28), “somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da

Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder”.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (*apud* Moacyr, 1939b, p. 191). Devido à consagração do método do ensino mútuo na Lei de 1827 e à sua conseqüente divulgação, as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do mestre à compreensão do referido método. (Bastos, 1998)

Depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil. Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas.

A primeira escola normal do Brasil teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849. Aliás, em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (Moacyr, 1939b, p. 199). Somente a 4/2/1859, a Lei

Provincial 1.127 determinou a criação de outra Escola Normal na Capital da Província, cujo curso teria a duração de três anos, compreendendo o seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira) (Moacyr, 1939a, p. 232)

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (Moacyr, 1940, p. 239)

Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes: em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (Canezin & Loureiro, 1994, p. 28-35; Brzezinski, 1987,

p. 39); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885) (Mello, 1956, p. 61).

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (Bauab, 1972; Canezin & Loureiro, 1994; Monarcha, 1999; Schneider, 1993; Siqueira, 1999; Tanuri, 1970 e 1979; Villela, 1990, Wachowicz, 1984).

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar.

Nos períodos de inexistência da escola normal e mesmo durante o seu funcionamento, as várias provín-

cias lançaram mão de instrumento economicamente mais interessante para recrutamento de docentes: os exames ou concursos. Estes, limitados às matérias do ensino primário e aos “métodos principais de ensino”, submetidos a uma política partidária de protecionismo e desprovidos de rigor, só puderam carrear para o magistério um pessoal de baixo nível e exíguas habilitações. A propósito, assim se manifestava o inspetor-geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, em 1864:

Os concursos de ordinário consistem num exame quase sem publicidade; ninguém comparece a presenciá-los; o candidato não tem já mais competidor, propõe-se a contender por um lugar que ninguém lhe disputa. Em regra ele lê correntemente, escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros; a parte teórica não é devidamente aprofundada. Em Religião, recita de cor as orações principais da Igreja; responde a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreende os princípios e a doutrina. (*apud* Tanuri, 1979, p. 21)

O insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira, os professores adjuntos foram posteriormente adotados na Corte, pelo decreto 1331-A, de 17/2/1854, baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituídos em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais.

Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867,

Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida” (*apud* Tanuri, 1979, p. 22)

A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia freqüentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (Barros, 1959, p. 23) Com vistas a maior disseminação do ensino, tornam-se objeto de freqüentes cogitações algumas teses, entre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias. É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito. Se em 1867 o país contava apenas com quatro estabelecimentos dessa modalidade, conforme a já citada informação de Liberato Barroso, em 1883 o relatório do ministro do Império registra a existência de 22 (*apud* Tanuri, 1979, p. 24). Também a organização e o nível dessas escolas, embora não chegassem a atingir a complexidade dos estudos secundários, apresentavam modestos mas evidentes sinais de progresso.

A idéia da ação central, seja de criação e manutenção de estabelecimentos de ensino, seja simplesmente de concessão de auxílios, tantas vezes postulada nas duas décadas finais do Império, consubstanciou-se em diversos projetos, vários dos quais estendiam tal ação ao âmbito da escola normal. Aliás, já o Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), autorizava o Governo Central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias, o que, entretanto, não chegou a ser executado. Posteriormente, os projetos Almeida de Olivei-

ra (18/9/1882), Rui Barbosa (12/9/1882) e Cunha Leição (24/8/1886) concediam ao poder central a faculdade de subsidiar escolas normais nas províncias. Apesar de malogrados, esses projetos evidenciam que o papel das escolas normais no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário começava a ser reconhecido, o que também se depreende do empenho de praticamente todas as províncias na criação de estabelecimentos desse tipo, em flagrante contraste com o descaso de que foram alvo anteriormente.

Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a freqüência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (Tanuri, 1979, p. 41; Siqueira, 1999, p. 220-221). De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço

doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (Schneider, 1993; Tanuri, 1979). A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (Tambara, 1998).

A maior complexidade que os currículos começavam a apresentar ficava evidente no Decreto 7.247, de 19/4/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), o qual, contendo a primeira proposta do Poder Central relativamente às escolas de formação de professores, serviu de modelo a algumas províncias e mesmo à primeira escola normal pública que se instalou na Corte, em 1880. O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). Como a Reforma Leôncio de Carvalho acolheu a frequência e os exames livres, a duração do curso não foi fixada em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submetiam a exames (art. 9º e parágrafos).

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e uma para o masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. Em algumas províncias, como é o caso de Goiás (Canezin & Loureiro, 1994, p. 33), apenas a Cadeira de Pedagogia, junto às disciplinas do liceu, fazia as vezes de curso de preparação de professores. Via de regra, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. Já então com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, elas se

assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias. A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional. Mencione-se, a título de exemplo, o currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo Regulamento de 3/1/1887: *1ª ano*: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; *2ª ano*: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; *3ª ano*: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3º).

A escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribuiu para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período.<sup>4</sup> Pode-se dizer que ao menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário.

#### Expansão e consolidação

Apesar das modificações no plano formal-jurídico, o advento do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova corrente de idéias educacionais, tendo significado

<sup>4</sup> Apenas depois dos pareceres de Rui Barbosa, a bibliografia pedagógica brasileira entra numa fase mais fértil. Assim, em 1882 surgem os pareceres sobre as diversas questões do temário do não-realizado Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Em 1884, edita-se o volume *Lições de Coisas*, de Saffray, e, em 1886, *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins, traduzido por Rui Barbosa, difundindo no Brasil as idéias de Pestalozzi e Froebel acerca do ensino intuitivo e da educação pelos sentidos, em oposição aos processos verbalistas da escola tradicional. Em 1887, é lançada a obra *Pedagogia e Metodologia*, do professor da Escola Normal de São Paulo Camilo Passalacqua e, no ano seguinte, o *Tratado de Metodologia Coordenada*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho.

simplesmente o coroamento e, portanto, a continuidade do movimento de idéias que se iniciara no Império, mais precisamente nas suas últimas décadas. Na verdade, como observa Nagle, o fervor ideológico do final do Império só em parte continua. “Passada a fase de luta em prol do novo Estado, arrefecem-se os ânimos; há, na verdade, uma diminuição de tentativas de análise e de programação educacionais” (Nagle, 1977). Ademais, o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceu a difusão do ensino. A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para a sudeste – já observado desde o final do Império –, o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular.

A Constituição Republicana de 24/2/91 não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Adendo Constitucional de 1834. Assegurou à União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (art. 34, nº 30) dando-lhe, não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, nº 3 e 4). Em decorrência do art. 62, nº 2, que facultava aos estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (art. 35, nº 2).

A ausência do governo central quer na manutenção quer na organização da educação popular e o desequilíbrio financeiro entre os estados acabaram por propiciar um movimento de chamada de participação do governo central já desde a primeira década do presente século,

movimento este que incluía especificamente as escolas normais. Assim, a Primeira República é fértil em projetos de lei que prevêm a cooperação da União nesse setor, bem como em discussões acerca da constitucionalidade da mencionada medida. A criação e a manutenção de escolas normais a expensas do Governo Federal, advogadas como meios de influir no desenvolvimento do ensino primário em todo o país, ganham força com o movimento nacionalista que se desenvolve a partir da Primeira Guerra, chegando-se mesmo a postular a centralização de todo o sistema de formação de professores ou a criação de escolas normais-modelo nos estados. Teses pertinentes à “Organização e Uniformização do Ensino Normal no País” foram discutidas na “Conferência Interestadual de Ensino Primário” – convocada pelo Governo Federal em 1921 –, em inúmeros projetos no Congresso Nacional e nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação no final dos anos 20, especialmente na II Conferência (Tanuri, 1979).

Mas a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros.<sup>5</sup>

Digna de nota nesses primeiros anos foi, de um lado, a influência das filosofias científicas, consubstancia-

<sup>5</sup> A partir de 1910, comissões de diferentes estados vieram estudar a organização do serviço de instrução pública de São Paulo e

da sobretudo no papel disciplinar, metodológico atribuído às ciências e na importância que elas passaram a ganhar nos currículos. De outro, a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas”, do método intuitivo de Pestalozzi. Assim, a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as idéias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/92, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais idéias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Na Escola Normal, as alterações foram significativas: embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição. (Tanuri, 1979; Monarcha, 1999)

Nem todas as ambiciosas metas dos primeiros reformadores republicanos paulistas puderam ser atingidas. Não se instalou a Escola Normal Superior; entre-

---

“missões” de professores paulistas partiram para reorganizar o ensino em diversos estados do Brasil: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará e outros. Veja-se, a respeito: Fleury, 1946.

tanto, ela permaneceu na legislação até 1920, como que a registrar os ambiciosos propósitos de seus idealizadores. Também os cursos complementares não se instalaram com o objetivo de integralizar o primário, mas com o objetivo adicional que lhes foi dado de preparar professores para as escolas preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelo. (Lei n. 374, de 03/09/1895) Com isso iniciava-se uma dualidade de escolas de formação de professores, o que foi de fundamental importância para que se pudesse expandir o sistema de formação de docentes em proporções significativas para a época e prover o ensino primário de pessoal habilitado. Transformadas as escolas complementares em escolas normais primárias (1911), e denominadas as de padrão mais elevado de “normais secundárias”, consolidou-se um dualismo que, embora adotado em outras unidades da federação, já em 1920 (Lei n. 175, de 8/12/1920) seria abolido em São Paulo, com a unificação de todas as escolas normais, pelo padrão das mais elevadas. Mesmo posteriormente, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) estabeleceu a existência de dois níveis diferentes de escolas de formação, São Paulo continuou com seu ensino de tipo único, o que só foi alcançado pela maioria dos estados com a Lei 5.692/72. Com a unificação, já em 1920 o Estado passou a contar com dez escolas normais públicas, o que foi de fundamental importância para satisfazer às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época. Evidenciava-se assim a tendência de progressiva elevação do nível do curso normal dentro da estrutura vertical do sistema de ensino. Dentro dessa tendência situam-se, além da unificação, o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos complementares como intermediários entre o primário e o normal, em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920.

O Distrito Federal já se encaminhara para solução semelhante desde 1917, quando a reforma realizada por Afrânio Peixoto separou o curso da antiga escola normal em dois ciclos: um preparatório e outro profissional.

A propósito dos *cursos complementares*, apesar das tentativas realizadas no início da República para a implantação de um ensino primário de longa duração (8

séries), dividido em dois ciclos – elementar e complementar ou superior –, e calcado em modelos europeus, foi somente a partir da segunda década do presente século que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário. Nestas condições, introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente após a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação.

Com o mesmo objetivo de preparar para a escola normal, o curso complementar foi introduzido, com dois anos de duração, no Ceará, quando da reforma ali realizada por Lourenço Filho (Decreto 474, de 2/1/1923); na Bahia, quando da reforma realizada por Anísio Teixeira (Lei 1.846, de 14/8/1925); em Pernambuco, na reforma ali realizada por Carneiro Leão (Ato 1.239, de 27/12/1928 e Ato 238, de 8/2/1929); no Distrito Federal, na reforma realizada por Fernando de Azevedo (Decretos 3.281, de 23/1/1928, e 2.940, de 22/11/1928); em Minas Gerais, na reforma ali realizada por Francisco de Campos e Mário Casassanta (Decreto 7.970-A, de 15/10/1927) (Nagle, 1974). Em Goiás, a primeira escola complementar como preparatória para a normal seria criada em 1929 (Canezin & Loureiro, 1979) e regulamentada na reforma realizada, sob orientação da Missão Pedagógica Paulista, pela Lei 908, de 29/7/1930 (Brzezinski, 1987).

A fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920 é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas

reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. Na expressão de Jorge Nagle (1977, 264), ao “entusiasmo pela educação” sucede o “otimismo pedagógico”. Já “não importa muito qualquer esforço para difundir a escola (entusiasmo), pois o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo (otimismo)”. As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo.

Em tais condições, consolida-se nesse período a idéia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados. Isso ocorreu, por exemplo, já na reforma realizada em 1923 no estado do Paraná, por Lysimaco Ferreira da Costa, que separava o plano de estudos da Escola Normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com três anos, e o profissional ou especial, com três semestres. A preocupação dessa reforma com a formação técnico-profissional fica evidente na diferenciação da disciplina Metodologia de Ensino, que se distribui pelas várias especialidades: metodologia da leitura e da escrita, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais, do desenho, da geografia, da música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais (Wachowicz, 1984, p. 319). A divisão em ciclos ocorreu também nas mencionadas reformas do Distrito Federal (1928), de Pernambuco (1928) e de Minas Gerais (1927). Em tais reformas, além da exigência do curso complementar como condição para ingresso, a escola normal passou a ter um curso de cinco anos, dividido num ciclo geral ou propedêutico de três anos e num ciclo profissional de dois. Neste ciclo, idéias e princípios escolanovistas norteiam o estabelecimento

de um conjunto de normas didático-pedagógicas e inspiram a introdução de novas disciplinas de formação profissional – além da pedagogia, da psicologia e da didática –, como a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais (Nagle, 1974, p. 221). Também é interessante notar uma diferenciação nas modalidades de escola, com a previsão de uma Escola Normal Rural, no Distrito Federal, e a especificação de três níveis de instituição na reforma mineira: 1) *Escolas Normais de Segundo Grau* (somente oficiais), oferecendo a seguinte formação: Curso de Adaptação, complementar ao primário (dois anos); Curso Preparatório, de cultura geral (três anos) e Curso de Aplicação, de caráter essencialmente profissional (dois anos); 2) *Escolas Normais de Primeiro Grau* (oficiais e particulares), oferecendo o Curso de Adaptação (dois anos) e Curso Normal com três anos de duração, sendo três de cultura geral e um de formação profissional; 3) *Cursos Normais Rurais*, com a duração de apenas dois anos, funcionando junto aos grupos escolares, e oferecendo apenas um aprofundamento das matérias do ensino primário, acrescido de atividades de prática de ensino. Destaque-se ainda que na reforma mineira criava-se uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, com dois anos de continuação de estudos profissionais, para professores já em exercício. Para a instalação de tal escola muito contribuíram os trabalhos desenvolvidos por uma missão de pedagogos europeus trazida por Francisco Campos bem como os estudos realizados por um grupo de professores enviado ao “Teacher’s College” da Universidade de Columbia (Peixoto, 1983, p. 146)

Essa diferenciação de cursos acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, possibilitando, por um lado, uma certa expansão de escolas normais de nível menos elevado mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário. Destaque-se, por exemplo, que em Minas Gerais, de duas escolas normais, com 222 alunos matriculados, passou-se, em 1930, para 21 escolas, com 3.892 alunos, das quais 6 eram de segundo grau – ou seja, ofereciam o curso normal de 7 anos, com os cursos de adaptação, o preparató-

rio e o de aplicação – e 15 eram de primeiro grau, com a duração de cinco anos (Peixoto, 1983, p. 154).

Também importante para a expansão do Ensino Normal foi a introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados. Já vitoriosa no período imperial na maioria das províncias, a liberdade de ensino permanecia na Carta Magna republicana em decorrência do art. 72, parágrafo 24, que assegurava a todos o “livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”. Na verdade, escolas normais particulares existiram desde o Império, como as instaladas na Província do Maranhão e no Município da Corte, em 1874, e aquela criada pela Sociedade Propagadora de Instrução Pública, no Recife, em 1872, mais tarde denominada “Escola Normal Pinto Júnior”, em homenagem a seu principal fundador (Bello, 1978, p. 125). Na *Estatística da Instrução*, relativa ao ano de 1907, consta que os estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais tinham escolas normais dependentes da iniciativa privada, contando com escolas municipais dessa modalidade o Distrito Federal e Minas Gerais. Aliás, neste último estado a iniciativa particular encontrava-se em franco desenvolvimento, mantendo 12 escolas, ao lado de duas municipais e apenas uma estadual (Tanuri, 1979, p. 201). Em Goiás, a equiparação de escolas normais particulares teve início em 1907, de modo que em 1929 o estado mantinha, ao lado de uma única escola normal oficial – que fazia as vezes de estabelecimento modelar –, sete equiparadas (Canezim & Loureiro, 1994, p. 61). Diferentemente dessa situação, no estado de São Paulo a equiparação de escolas de iniciativa municipal e particular somente ocorreria a partir da Lei 2.269, de 31/12/1927. Preocupados em preservar a organização do ensino normal traçada nos primórdios do novo regime e temerosos de que a regalia da equiparação viesse deteriorar essa organização, os legisladores paulistas resistiram em franquear o ensino normal à iniciativa privada, só vindo a fazê-lo em 1927, quando tal solução foi defendida como necessária à expansão do ensino primário na zona rural. A medida tardia certamente veio atender a solicitações represadas de inúmeros municípios que pressionavam o

poder público pelo direito de terem uma escola normal, de modo que já em 1928 funcionaram 26 escolas normais livres no estado de São Paulo, as quais atingiram 49 unidades em 1930, com 4.017 matrículas, ao lado das dez oficiais já existentes (Tanuri, 1979, p. 209). Já estava claro que a iniciativa privada constituiria, cada vez mais, a principal mantenedora de escolas normais e que o controle do crescimento e da qualidade dessa rede privada demandaria preocupação.

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental – esta já então libertada dos estritos limites da psicofísica e das medições cefalométricas – preocupada com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os “instrumentos de medida” e com seu valor de prognóstico para a aprendizagem (Monarcha, 1999, p. 289-336). Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época. A literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada.<sup>6</sup> Essa delimitação dos problemas educacionais a uma abordagem estritamente técnica tem sido apontada como responsável por uma visão ingênua e tecnicista da educação, isolada de seu contexto histórico-social, que faria carreira na educação brasileira a partir de então e da qual resultaria uma ampliação da ênfase nos conteúdos pedagógicos, no caráter “científico” da educação e na suposta “neutralidade” dos procedimentos didáticos (Nagle, 1974, p. 274; Saviani, 1985).

<sup>6</sup> Para uma síntese da literatura da época, veja-se: Nagle, 1974.

## A definição do modelo

Apesar da separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, introduzida em algumas reformas, e da considerável ampliação dos estudos pedagógicos, a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. Críticas a esse perfil, que fazia das escolas normais uma espécie de “ginásios mal aparelhados” para moças, aparecem com frequência nos anos 20. A medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada pelos diversos estados depois de 1930.

Para essa transformação, concorreria a continuidade do movimento de renovação desenvolvido na década anterior. Graças à atuação dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, divulgavam-se idéias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação. O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional.

A tentativa de introdução de tais idéias na legislação escolar levou a novas e significativas remodelações no âmbito da escola normal, destacando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932. Na exposição de motivos que acompanhou o Decreto, fica claro o intento de abolir o “vício de constituição” das escolas normais: “pre-

tendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.” Em outro texto Anísio esclarece melhor sua proposta: “Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (Vidal, 1995, p. 65).

Com esse objetivo, o antigo ciclo preparatório da escola normal é ampliado e equiparado ao ensino secundário federal – curso fundamental, de cinco anos –, enquanto o curso profissional, totalmente reformulado, veio a constituir a Escola de Professores. A reforma transforma a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas (Vidal, 1995).

O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores oferecia ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (Vidal, 1995, p. 67).

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à então criada Universidade do Distrito Federal, com o nome de Faculdade de Educação, passando a conceder a “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade a “licença cultural”. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação.

Movimento semelhante ocorreu em São Paulo com a reforma realizada por Fernando de Azevedo e substanciada no Decreto 5.884, de 21/4/1933 (Código de Educação). O curso normal, que então era de quatro

anos, precedido pelo complementar de três, passa a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries e a exigir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental, organizado de conformidade com a legislação federal. Da mesma forma que no Distrito Federal, a Escola Normal da Capital, com a denominação de Instituto de Educação “Caetano de Campos”, passa a ministrar em sua Escola de Professores: cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Todas as demais escolas normais do estado, inclusive as denominadas “livres” (ou equiparadas), ofereciam apenas o curso de formação profissional do professor, de dois anos, além do curso primário de quatro anos e do secundário fundamental, de dois. A preocupação pela remodelação do ensino continuava a se fazer presente, traduzindo-se em dispositivos diversos consagrados na legislação.<sup>7</sup> À semelhança de seu congênere do Distrito Federal, o Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. A desvinculação só se dá em 1938, com a criação da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção.<sup>8</sup>

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: *Educação (1ª seção)*: psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; *Biologia Aplicada à Educação (2ª seção)*: fisio-

<sup>7</sup> Veja-se, a propósito, o art. 788 do Código de Educação do Estado de São Paulo: “O ensino, que será intensivo no curso de formação profissional, além das aulas teóricas deverá constar de aulas práticas de laboratório ou de investigações, de seminários (círculos de debate) e excursões, com o fim de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto de observação pessoal e o hábito de leitura.”

<sup>8</sup> Em tais circunstâncias, nas antigas escolas normais, depois Institutos de Educação, tiveram origem os estudos pedagógicos de

logia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; *Sociologia* (3ª seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio.

Estava definido o modelo a ser adotado progressivamente por outras unidades da Federação, configurando-se as grandes linhas que informariam a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/72. A medida adotada inicialmente pelo Distrito Federal e por São Paulo, no sentido de excluir o conteúdo de formação geral das escolas normais, substituindo-o pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso, já estava instituída, por volta de 1940, nos estados de: Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe, conforme levantamento feito por Iris Barbieri (1973, p. 93). Com isso, a preocupação central do currículo da escola normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. Encontra-se nos documentos legais dessas reformas a presença de dispositivos indicadores de idéias da escola renovada, relativas ao atendimento às possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas, à importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno, do método analítico para o ensino da leitura. Entretanto, parece questionável a penetração intensiva dessas idéias na prática pedagógica cotidiana, o que só poderia ser evidenciado por pesquisas específicas, como a realizada por Vidal (1995). É possível que a presença atuante de importantes representantes do movimento renovador em alguns sistemas

---

nível superior no Brasil. Alguns autores (Antunha, 1974, p. 105) relacionam a essa origem o desprestígio dos estudos superiores de educação, ou seja, o fato de que seus primeiros docentes eram antigos professores do curso normal, elevados, com as respectivas cadeiras, ao nível superior.

tenha sido responsável pelo sucesso na implementação das novas idéias, como ocorreu, por exemplo, com Lourenço Filho, quando diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, de 1932 a 1937 (Vidal, 1995). Observações de alguns pesquisadores sugerem discrepância entre a prescrição legal e aquilo que foi realmente implementado (Brzezinski, 1987, p. 114-117; Canezin & Loureiro, 1994, p. 90).

À medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram, nos primeiros anos da década de 1930, no estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outras unidades da Federação, como no Rio Grande do Sul, em Pernambuco, na Bahia, em Minas Gerais, em Sergipe, no Ceará, no Maranhão, no Rio de Janeiro (Barbieri, 1973, p. 97-100). Na Paraíba, Mello (1956, p. 132) registra a criação de um curso de aperfeiçoamento para administradores escolares e outro para professores (Decreto-Lei de 11/8/1942), ambos com grande frequência de educadores de todo o estado, diretores de grupos escolares e inspetores técnicos de ensino. Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, esse órgão passou a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos estados.

Ademais, em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (Silva, 1999).

Uma tendência importante nas décadas de 1930 e 1940 atingiu particularmente o ensino normal. Trata-se do movimento ruralista – oriundo já do final da segunda

década –, com propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural. Em 1934, instalava-se a primeira escola normal rural em Juazeiro, no Ceará, por atuação de Moreira de Souza, iniciativa essa adotada posteriormente em outros estados, como Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul. Contribuíram para inspirar tais iniciativas as idéias divulgadas por Sud Menucci no estado de São Paulo, das quais resultou, já em 1933, o decreto de criação de uma escola normal rural em Piracicaba, escola esta que não logrou instalação na época. As escolas normais rurais seriam acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, vindo a atingir considerável desenvolvimento quantitativo. Conforme informação de Lourenço Filho (1953, p. 61), em 1951 funcionavam no país 121 “cursos normais regionais”, de par com as escolas normais comuns, então em número de 434.

O ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo central em decorrência da orientação centralizadora da administração estadonovista. A Carta outorgada em 1937 não conferia aos estados atribuição expressa quanto à organização de seus sistemas de ensino – atribuição essa consagrada pela Carta de 1934 – mas incumbia à União a competência de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Em consonância com essa orientação, a política educacional centralizadora traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946), em-

bora assinada logo após o final da ditadura Vargas, havia sido gestada sob a mesma inspiração anterior, apresentando, entretanto, uma orientação menos centralizadora do que aquela que havia presidido à elaboração dos anteprojetos originais.<sup>9</sup> Na avaliação de Mascaro (1956, p. 16), “de orgânico para o ensino normal (ela) trouxe exclusivamente o sentido que ao termo foi emprestado pelo longo período ditatorial, durante o qual organicidade foi, bastas vezes, confundida com uniformidade”.

Aliás, já a I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal em 1941, evidenciou preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores. Num Parecer apresentado pela Comissão do Ensino Normal, propunha-se o estabelecimento de normas que, mediante a exigência de provas complementares ou estágios, garantissem: “a) a transferência de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem tais diplomas validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional.” O mesmo Parecer continha vários itens relativos à política de remuneração do magistério, pedindo regime salarial uniforme, concessão de gratificações, “aumento razoável de vencimentos”, em função da “precária situação” (Brasil, 1946, p. 67-68).

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos

<sup>9</sup> Os anteprojetos de organização do ensino primário e normal foram elaborados pela Comissão Nacional de Ensino Primário – instituída em 1938, com o objetivo de assessorar o governo em sua ação centralizadora – e submetidos à I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal em 1941.

de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores.

A propósito da dualidade de cursos, a “Exposição de Motivos” da Lei Orgânica esclarecia:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes do ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), *formará mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido. Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. (*apud* Lourenço Filho, 1953, p. 68-69)

O currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão-somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino.<sup>10</sup>

O Decreto-Lei em apreço evidencia o intento de dar uniformidade à formação de professores nos vários estados, especificando as condições para ingresso, regulamentando a “outorga de mandatos”, ou seja, o reconhecimento oficial para cursos municipais e particulares, a transferência de alunos e até os trabalhos escolares e as práticas pedagógicas. Intenção contenedora revelase no dispositivo que proíbe o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, com o que se impediria a qualificação do numeroso professorado leigo que certamente excedia a esse limite de idade. A formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas.

As Leis Orgânicas ampliaram a reduzida articulação existente no ensino brasileiro, na medida em que articularam o primeiro ciclo da escola secundária com todas as modalidades de escolas de segundo ciclo, inclusive a normal. Quanto ao segundo ciclo, apenas o secundário, como via privilegiada, possibilitava o ingresso em qualquer dos cursos superiores; os segundos ciclos dos ramos profissionalizantes só se articulavam com cursos superiores a eles diretamente relacionados. No caso do curso normal, a articulação somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo “possível admitir que do ponto de vista do legislador haveria um caminho ‘natural’ oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes” (Mello, 1985, p. 29). As chamadas “leis da equivalência” – Lei n. 1.076 de 31/3/1950 e Lei n. 1.821, de 12/3/1953 –, atendendo a pressões no sentido de democrati-

<sup>10</sup> Conforme o art. 8º do Dec.-Lei 8.530, de 2/1/1946, era o seguinte o currículo do curso normal de 2º ciclo: Português (1ª), Matemática (1ª), Física e Química (1ª), Anatomia e Fisiologia Humanas (1ª), Música e Canto Orfeônico (1ª, 2ª, 3ª), Desenho e Artes Aplicadas (1ª, 2ª, 3ª), Educação Física, Recreação e Jogos (1ª, 2ª, 3ª), Biologia Educacional (2ª), Psicologia Educacional (2ª, 3ª), Higiene e Educação Sanitária (2ª), Higiene e Puericultura (3ª), Metodologia do Ensino Primário (2ª, 3ª), Sociologia Educacional (3ª), História e Filosofia da Educação (3ª), Prática de Ensino (3ª).

zar o sistema, estabeleceram a equivalência de todas as modalidades de cursos de nível médio, inclusive o normal, ainda dependente da prestação de exames de complementação do ensino secundário. A equivalência completa só viria com a Lei de Diretrizes e Bases, mas já estava, no dizer de Anísio Teixeira (1966, p. 282), “dado o passo para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário”.

Poucos meses depois de aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Constituição promulgada em 1946 retomava a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a competência expressa de “organizar os seus respectivos sistemas de ensino”, respeitadas as “diretrizes e bases” fixadas pela União. Em tais circunstâncias, dada a tradicional descentralização dos ensinos primário e normal, os estados conservaram, como sempre ocorrera, liberdade de atuação para regulamentar essas modalidades de ensino. Entretanto, a grande maioria dos estados tomou a referida Lei Orgânica como modelo para reorganização de suas escolas normais, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação, ainda que diversificado em dois níveis de escolas. Apenas São Paulo e Bahia fugiriam ao modelo federal e constituiriam sistemas que, em realidade, não possuíam diferenças marcantes em relação à referida Lei (Brasil, 1951, p. 32). Também é importante destacar que a dualidade de instituições formadoras foi mantida pela maioria dos estados, com exceção de Alagoas, São Paulo, Sergipe e do Amazonas, e também do Distrito Federal, neste último caso por imposição do próprio Decreto-Lei 8.530 (Brasil, 1951, p. 34).

Uma iniciativa original e pioneira deve ser registrada com a reforma goiana de 1959, quando se cria, ao lado dos cursos normais primários e secundários, um curso normal superior no Instituto de Educação da capital do estado, com duas séries, para formar professores primários. Tal curso – com o currículo praticamente idêntico ao dos cursos de Pedagogia da época – chegou a funcionar por dois anos, quando a lei que o criou foi declarada inconstitucional, com base no argumento de que era exclusiva competência das Faculdades de Filosofia a formação de professores em nível superior (Brzezinski, 1987; Canezin & Loureiro, 1994).

A reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. Tal crescimento era devido sobretudo à iniciativa privada, além do que distribuía-se desigualmente pelo país. Observe-se, por exemplo, que das 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos) arroladas em publicação oficial do INEP em 1951, 258 estavam concentradas em apenas dois estados: São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas normais cada um. Dessas 546 escolas, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais (Brasil, 1951). As 125 escolas existentes em São Paulo, em 1951, elevaram-se para 272 já em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais (Mascaro, 1956, p. 38). Quanto às matrículas em todo o país, das 27.148 registradas em 1945, elas cresceram para 70.628 em 1955, 220.272 em 1965, atingindo 347.873 em 1970 (Brzezinski, 1987, p. 123). Não obstante, tais números encontravam-se muito aquém das necessidades reais do país. O Censo Escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto) (Brasil, 1967). Os dados evidenciavam que o problema não poderia ser tratado em termos nacionais, já que os vários estados apresentavam situação diversa quanto à questão.

Nos estados onde o crescimento das escolas normais foi mais acentuado apareceram críticas contundentes ao seu funcionamento. Em São Paulo, por exemplo, Mascaro aponta o despreparo dos ingressantes, oriundos de quaisquer dos cursos técnicos ou secundário de primeiro ciclo; o regime didático pouco exigente com relação à avaliação do aproveitamento e à promoção; a falta de articulação entre as “cadeiras”; a facilidade na concessão de equiparações e o controle ineficiente da rede privada; a criação de cursos normais noturnos, com o mesmo modelo pedagógico dos diurnos; o desvirtua-

mento das finalidades profissionais das escolas normais, resultante em parte das medidas recentes relativas à equivalência dos cursos médios e do “excesso de escolas”, que levava o autor a criticar a “maior rede mundial de escolas normais” e o “chômage” de professores (Mascaro, 1956). Aliás, o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, ao lado do reconhecimento das funções “paradomésticas” – na expressão de Luiz Pereira – e da ampliação da função preparatória, foi objeto não apenas de críticas de estudiosos e políticos da educação, como também de diversas pesquisas na época.<sup>11</sup>

A preocupação com a metodologia do ensino – herdada do ideário escolanovista – continuava a se fazer presente. Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. Assim, merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID –, cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência. Conforme ressaltam Paiva e Paixão (1997, p. 43), “modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades de nos-

<sup>11</sup> Pesquisa realizada em 1960 por Aparecida Joly Gouveia, nos estados de São Paulo e Minas, indicava as seguintes expectativas das normalistas para o ano seguinte ao da formatura: 38% pretendiam lecionar; 29%, continuar os estudos; 12%, lecionar e continuar os estudos; 7%, dedicar-se exclusivamente ao lar; 6%, seguir outra profissão; 8% apresentaram a resposta “não sei” (Gouveia, 1965). Dados semelhantes foram obtidos por Luiz Pereira (1963) em pesquisa realizada em 1960 no município de São Paulo, e pela pesquisadora Lúcia Marques Pinheiro (1967), em 1965, em pesquisa que contemplou oito estados da Federação.

so país. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais”. Instalado o Centro Piloto em Belo Horizonte, cursos para professores de escolas normais oficiais de todo o país constituíram, segundo informam as autoras mencionadas, uma das atividades sistemáticas mais importantes do Programa. Procurando respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

As reformas estaduais das escolas normais, com vistas a ajustá-las à nova Lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo, certamente em face da insuficiente quantidade de candidatos qualificados para a docência no ensino primário. Apenas Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Guanabara e Distrito Federal utilizaram-se somente de escolas de segundo ciclo de grau médio para preparação de seus professores primários (Tanuri, 1970).

Como a Lei de Diretrizes e Bases fixou apenas padrões mínimos de duração para os dois tipos de cursos, aos Conselhos Estaduais caberia a iniciativa de estender esse mínimo, nas proporções desejadas. Com referência ao curso ginásial, a grande maioria dos estados manteve-se nos estritos limites da duração mínima, com exceção apenas dos estados de Pernambuco, Minas e Paraíba, que ampliaram a duração de seus cursos para cinco anos, dedicando o quinto à preparação pedagógica mais específica. Quanto ao curso normal de nível colegial, apesar de iniciativas de algumas unidades da Fe-

deração no sentido de estendê-lo para quatro séries, apenas o estado de São Paulo logrou fazê-lo ainda antes da Lei 5.692/71, como será especificado mais adiante.

Aliás, no que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Neste sentido, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade.

Em decorrência dos dispositivos da LDB pertinentes ao núcleo comum de currículo, obrigatório a todos os cursos médios, disciplinas de formação geral voltaram a ser introduzidas no curso normal, de modo a continuar o processo de elevação do nível de formação do futuro professor. Ademais, com a atribuição aos Conselhos Estaduais de fixar disciplinas complementares e arrolar optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino, há um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das escolas normais. Relativamente ao currículo anterior, notam-se uma diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. De um modo geral, além dos “Fundamentos da Educação” (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação), estavam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão geralmente dicotomizada, aquela destinada a oferecer “os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino” e

esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno “vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso” (São Paulo, 1977). Da mesma forma que nos currículos anteriores, continuava a haver um certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico, universal, “neutro” dos demais componentes.

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas.

Dentre as principais preocupações do período no âmbito da escola normal, situam-se, de um lado, uma alegada “descaracterização” profissional dessas escolas e desperdício de recursos, tendo em vista o desinteresse de seus egressos pelo exercício do magistério (Pinheiro, 1967 e 1969). De outro, a falta de preparo adequado do professor da escola normal, já que as Metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam geralmente incluídas nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969 e nem mesmo se exigia dos professores dessas disciplinas, em muitos estados, a prática docente nas várias séries do ensino primário (Pinheiro, 1967 e 1969). Ademais, já se começava a notar a perda da rele-

vância dos cursos normais no âmbito das instituições que levavam seu nome e dos Institutos de Educação. Na pesquisa realizada por Lúcia Marques Pinheiro em 1965, em oito estados da Federação, a autora observa: “As escolas normais, e com freqüência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples curso a mais, sem maior significação, dentro de um conjunto de cursos médios. Assim, de 84 escolas normais de nossa amostra só duas funcionam em condições administrativas gerais para constituir uma escola profissional, com a necessária autonomia e condições mínimas de instalações” (Pinheiro, 1967, p. 158).

Ainda durante o período de vigência da Lei 4.024/61, cumpre destacar a reforma do ensino secundário e normal realizada no estado de São Paulo em 1968, durante a administração Ulhoa Cintra (Decreto 50.133, de 20/8/68). Com vistas a adiar o momento da opção pelo curso normal e possibilitar a ampliação dos estudos de formação geral, a reforma unificou os dois primeiros anos do curso secundário e normal, organizou uma terceira série diversificada por áreas (artes, ciências administrativas, ciências humanas, ciências físicas e biológicas, letras e educação) e criou uma quarta série dedicada especificamente às disciplinas profissionalizantes da educação, elevando a duração dos estudos para o preparo do professor (Azanha, s.d.; Campos, 1987).

Com isso, pretendia o reformador sustar o crescimento da procura pelo curso normal bem como a expansão desordenada de sua rede de escolas, com conseqüente deterioração do nível e da qualidade do ensino. Pretendia, ainda, resolver o problema da opção precoce e fornecer uma sólida cultura geral que aumentasse a maturidade e o discernimento para o estudo das ciências humanas e pedagógicas. A reforma parece ter atingido seus objetivos quantitativos, no que diz respeito à diminuição da procura pelo curso normal, cujas matrículas caíram drasticamente, de 93.762 em 1968, para 12.856 em 1971 (Campos, 1987, p. 88). Entretanto, apesar dos intentos do reformador pertinentes à valorização do curso normal, pesquisas realizadas poucos anos depois indicavam o agravamento das deficiências referentes à formação profissional do professor e o baixo nível cultural e intelectual de sua clientela, para o que a reforma pode ter concorrido ao encaminhar para o colegial integrado

todos os ingressantes do segundo grau, talvez “desviando” do curso normal os melhores alunos (Gatti & Bernardes, 1977; Gatti *et al.*, 1977).

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau.

#### A descaracterização do modelo

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como conseqüência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

A nova Lei adotava, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. Assim, o artigo 29 estabelecia: “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específi-

cos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos”. Em tais circunstâncias, a Lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados. Entretanto, apesar do caráter flexível e progressivo das soluções propostas, ressalta Gatti (1997, p. 10) que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subseqüentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”.

No que diz respeito ao currículo da HEM, este deveria apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional – composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – e uma parte de formação especial. Esta, conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. Assim, com exceção de estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, que acrescentava ao conjunto o conhecimento das questões pertinentes ao ensino de primeiro grau no contexto da realidade educacional brasileira, as demais matérias não trouxeram praticamente qualquer alteração em termos de conteúdo a ser contemplado no currículo. Entretanto, muito ao gosto do período, previa-se a possibilidade do fracionamento do curso em habilitações específicas, em três ou quatro séries, ou seja, a habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins-de-infância; em 1ª e 2ª séries; em 3ª

e 4ª séries, em 5ª e 6ª, entre outras, com conteúdos correspondentes a cada uma delas. No estado de São Paulo, por exemplo, o tipo de estrutura adotada – com a 4ª série destinada ao aprofundamento de estudos para o magistério na pré-escola, na 1ª e 2ª séries, ou na 3ª e 4ª – favoreceu a procura quase exclusiva da opção relativa ao magistério na pré-escola, então em expansão, já que essa opção conferia também o direito de exercer o magistério nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção magistério na pré-escola. A referida estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987 (Del. CEE 15/87 e Res. SE 15/88) (Tanuri, 1988).

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. Como o ingresso na HEM passou a dar-se, via de regra, na segunda série, reduziu-se a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente (Mello *et al.* 1983, 1985; Pimenta & Gonçalves, 1990, p. 108). Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais (Mello *et al.* 1983; Mello *et al.* 1985; Gatti, 1987; Lelis, 1989; Santiago, 1994). Na pesquisa realizada por Mello *et al.* (1985) em escolas de 2º grau e superiores do estado de São Paulo, as autoras mostram que nas escolas públicas o curso normal “descaracterizou-se”, passando a HEM a ser uma opção “menor”, com classes maiores no período noturno, redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empo-

brecimento e desarticulação de conteúdos, grande dispersão de disciplinas e fragmentação do currículo.

Trabalho publicado pelo antigo CENAFOR em 1986 sintetiza bem o teor das críticas que a HEM recebia no período:

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25)

Além do já mencionado, outras críticas contundentes que as HEMs receberam no período diziam respeito: à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino. A esse respeito, apesar de toda a proclamação a respeito da função integradora da Prática de Ensino e das prescrições legais no sentido de que ela incluísse a observação, a participação e a regência, eram comuns as referências de que os estágios em geral se restringiam à observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente.

Parte significativa dessas críticas resultava numa produção acadêmica que, a partir dos anos 80, já se baseia cada vez mais numa análise de cunho sociológico, principalmente no quadro das teorias do conflito e teorias críticas em geral, de modo que o fracasso dos mo-

delos escolares não é analisado mais em função de abordagens psicológicas ou tecnicistas, ou de aspectos exclusivamente legislativos ou técnicos. Muitos dos trabalhos já buscam situar a formação do professor no contexto sócio-histórico onde ela se insere, no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes (Silva, 1991).

O agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação freqüentemente denominados de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado.

Entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (Cavalcante, 1994; São Paulo, 1992).

O projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, os Centros foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987. Em 1991 já existiam 199 Centros em todo o país, com 72.914 matrículas. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Com a descontinui-

dade desse projeto no âmbito do MEC, as bolsas passaram a ser financiadas, em alguns estados, com recursos dos respectivos governos (Cavalcante, 1994).

Baseando-se em relatórios das Secretarias da Educação envolvidas no projeto CEFAM e em observação participante, Cavalcante (1994) identifica ações que considera avanços no sentido da melhoria da qualidade do ensino, como: enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora. Muitas dessas características são apontadas também no CEFAM de Pernambuco, conforme registro de Santiago (1994), e nos CEFAMs de São Paulo, segundo avaliação conduzida pela Secretaria Estadual de Educação (São Paulo, 1992; Silveira, 1996). Por outro lado, os referidos trabalhos apontam que muitos centros não haviam conseguido ampliar suas funções para contemplar ações de aperfeiçoamento dos professores e de educação continuada em geral. Também não houve qualquer política com vistas ao aproveitamento dos egressos nas redes públicas (São Paulo, 1992; Naoum, 1998). Esses parecem ser os aspectos mais prejudicados do projeto.

Projetos complementares e paralelos ao CEFAM, com o objetivo de dar continuidade às suas ações e fortalecê-las, foram iniciados pelo MEC mas não tiveram continuidade.<sup>12</sup> Mesmo uma avaliação geral adequada do projeto CEFAM, iniciada pelo antigo CENAFOR,

---

<sup>12</sup> Mencionem-se, por exemplo, os projetos “Normalista” e “Ajudando a Vencer”. O primeiro visava a apoiar financeiramente os alunos do CEFAM para a realização de estágios nas escolas de 1º grau. O segundo visava a preparar estudantes do CEFAM para a prática da alfabetização, através de sistema monitorado de estágio nas 1ªs e 2ªs séries das escolas públicas (São Paulo, 1992; Cavalcante, 1994).

não chegou a ser completada. Certamente a descontinuidade administrativa no Ministério de Educação – onde cinco titulares ocuparam a pasta de 1985 a 1989 – dificultou a implementação contínua e efetiva de programas adequados à melhoria da formação docente.

Entre as ações desencadeadas pelo MEC, por meio de sua Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau, também merece menção o convênio firmado com o CENAFOR para desenvolvimento do Projeto “Habilitação ao Magistério: implementação de nova organização curricular”, que previa:

- a) proposta de reformulação curricular da Habilitação Magistério; b) conjunto de documentos que explicitassem a proposta curricular e subsidiassem as Secretarias Estaduais para a implantação da mesma; c) materiais técnico-pedagógicos para a orientação dos professores na implantação da proposta. (Libâneo & Pimenta, 1987, p. 1)

Com a extinção do CENAFOR, o referido projeto ficou inconcluso, sendo retomado mediante novo convênio com a PUC/SP, que englobou também o currículo do núcleo comum. O novo projeto – sob a denominação de “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação” – foi desenvolvido sob a coordenação dos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, do qual resultou a produção de 25 livros didáticos para as disciplinas do núcleo comum do ensino de segundo grau e da Habilitação Magistério.

Essa variedade de ações no âmbito da formação de professores não foi exclusiva da esfera federal. No âmbito das Secretarias Estaduais de Educação uma série de esforços foram feitos tanto no que diz respeito a “treinamentos em serviço”, quanto à adequação da legislação, procurando corrigir as falhas apontadas a partir da prática. Em São Paulo, por exemplo, a Secretaria desenvolveu uma série de ações de 1982 a 1988 (São Paulo, 1987), que culminou com a reforma da HEM (Del. CEE 30/87 e Res. SE 5/88), modificando-se a sua estrutura básica de conformidade com algumas medidas consensuais entre os educadores. Assim, eliminou-se a compartimentação no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau; procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início já a

partir da 1ª série do 2º grau; recuperou-se a unidade de alguns componentes curriculares, antes fragmentados em função dos “aprofundamentos”; ampliou-se o conteúdo destinado à instrumentação pedagógica. Ademais, fixaram-se instruções minuciosas explicitando-se a necessidade de contextualizar o ensino, de articular o conteúdo das diversas disciplinas, de tornar efetiva a prática de ensino. Tais medidas foram incorporadas também aos cursos dos CEFAMs, iniciados em 1988, acrescentando-se a elas “medidas especiais” já historicamente reivindicadas: a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade; o pagamento de horas-atividade e horas de trabalho pedagógico aos docentes; a disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos.

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado. Antes centrados sobretudo nas ciências básicas da educação, tais cursos vieram a incorporar, depois de 1969, a Teoria e Prática do Ensino Primário, na Habilitação Magistério para o ensino de 2º grau. Entretanto, essa habilitação passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais – conforme aliás possibilitava o próprio Parecer CFE 252/69 – e, em alguns casos, criaram-se habilitações específicas para esse fim, o que motivou um esforço para ampliação das disciplinas de instrumentação, diversificando-as de modo a cobrir os diversos componentes curriculares dos anos iniciais da escolaridade (metodologia do ensino da matemática, dos estudos sociais, da alfabetização, das artes). À medida que os educadores passaram a se insurgir contra a “concepção tecnicista” que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrava-se a discussão acerca da função do referido curso. Na longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores que se aglutinaram em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), acabou por se consolidar a posição de que “a docência constitui a base

da identidade profissional de todo profissional da educação”, ou seja, de que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo (Silva, C.S.B., 1999; ANFOPE, 1999). Aliás, bem ou mal, essa é a prática que vem ocorrendo na maioria das instituições de ensino superior do país.

Acrescente-se, finalmente, que experiências relativas à formação, em nível superior, de professores para o início da escolaridade vêm-se desenvolvendo pontualmente na última década, em alguns estados do país, em Institutos Superiores de Formação de Professores. Embora em escala reduzida, tais experiências devem ser registradas como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria da qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior. Aliás o Programa de Valorização do Magistério implementado durante a gestão Murilo Hingel, pela Secretaria do Ensino Fundamental do MEC, teve uma de suas linhas de ação – no âmbito do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França – dedicada a apoiar a implantação de Institutos Superiores de Formação de Professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, vinculados ou não a universidades estaduais ou federais, prioritariamente para professores em exercício. Experiências nesse sentido foram iniciadas no Rio Grande do Norte, com a transformação da mais tradicional Escola Normal de Natal em Instituto Superior de Formação de Professores que, em convênio com a Universidade Regional do Rio Grande do Norte, passou a oferecer Curso de Pedagogia com a habilitação Magistério (Guerreiro, 1994). Mencionem-se também a criação do Instituto de Educação na Universidade Federal do Mato Grosso, em 1992, e o oferecimento da Licenciatura Plena em Pedagogia com a Habilitação Magistério das séries iniciais, de Cursos de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia e da Licenciatura em Educação Básica através da metodologia da educação à distância (Speller *et al.*, 1994).<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Tais Institutos de Formação de Professores foram objeto de discussão e crítica no VIII Encontro Nacional da ANFOPE, cujo Documento Final registrou a apreciação de que eles significavam “uma rede paralela que tenta suprir essa formação, sobretudo fora do âmbito da

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

x x x

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) veio encontrar o quadro acima delineado no âmbito da formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública. Assim, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (Brasil, 1997). Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação em nível superior.

Nesse quadro referencial, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62). Assim, o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país. Ao mesmo tempo,

---

Universidade, implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão, rompendo assim com o princípio da indissociabilidade entre essas funções” (Aguilar, 1997).

parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade. De conformidade com o art. 63 da nova LDB, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação.

Não havendo possibilidade de discutir, nos estritos limites deste trabalho, os desdobramentos das medidas em apreço no âmbito das instâncias responsáveis pela formulação das políticas educacionais (MEC, CNE, CEEs), cumpre destacar apenas que a evidente superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior e entre as Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação vem causando grande polêmica e radicalização de posições, quanto ao local e quanto à natureza da formação a ser ministrada (Freitas, 1999; Silva, W.C., 1999).

Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAMs, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o en-

fraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal. De qualquer forma, e apesar das medidas legais já tomadas, como o Decreto 3.276, de 6/12/99 – que reserva *exclusivamente* aos cursos normais superiores a tarefa de preparar professores para a educação infantil e para as séries iniciais da escola fundamental –, é grande o movimento de resistência, tudo indicando que só se poderá chegar a algum consenso se a introdução das novas instituições não implicar a desmobilização pura e simples das atualmente existentes e na medida em que os ganhos já assegurados e a experiência já acumulada tanto pelos Cursos de Pedagogia como pela imensa rede pública de cursos médios de formação puderem ser capitalizados e aproveitados.

---

LEONOR MARIA TANURI é mestre e doutora em Educação, Professora da disciplina História da Educação Brasileira, na Pós-Graduação em Educação da UNESP/Câmpus de Marília e Assessora da Pró-reitoria de Graduação da UNESP. É autora do livro *O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930* (São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979) e de vários artigos e trabalhos especializados em História e Política da Educação no Brasil. E-mail: ltanuri@mii.zaz.com.br

### Referências bibliográficas

- AGUIAR, Márcia Ângela, (1997). Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria, (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, p. 159-161.
- ALMEIDA, Jane. S. de, (1991). *Formação de professores do 1º grau: a prática de ensino em questão*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.
- ANFOPE, (1999). *As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação*. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANTUNHA, Heládio César G., (1974). *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: INEP/CRPE do Sudeste.
- ASSUNÇÃO, Maria Helena S., (1996). *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados.
- AZANHA, José Mário P., (s.d.). Considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo. In: São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. *A política de educação do estado de São Paulo: uma notícia*.
- D'AZEVEDO, M.D. Moreira, (1893). Instrução pública nos tempos coloniais. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, tomo LV, parte II, p. 141-158.
- BARBIERI, Iris, (1973). *A educação no governo de Vargas (1930-1945): com ênfase no ensino normal e na escola primária*. Doutorado em Educação. Faculdade Municipal de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco.
- BARROS, Roque Spencer M. de, (1959). *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.
- BASTOS, Maria Helena C., (1997). A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). *História da educação*. Pelotas, nº 1, v. 1, p. 115-133.
- \_\_\_\_\_, (1998). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. *História da educação*. Pelotas, nº 3, v. 2, p. 95-119.
- BAUAB, Maria Aparecida Rocha, (1972). *O ensino normal na Província de São Paulo: 1846-1889*. Doutorado em Filosofia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.
- BELLO, Ruy, (1978). *Subsídios para a história da educação em Pernambuco*. Recife: Secretaria da Educação e Cultura.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde, (1946). *Primeiro Congresso Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- BRASIL. Ministério de Educação e Saúde/INEP, (1951). *Oportunidades de preparação no ensino pedagógico*. Rio de Janeiro.
- BRASIL. MEC/INEP, (1967). *II Conferência Nacional de Educação*: Porto Alegre, 1966.
- BRASIL. MEC/SEF, (1997). *Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: documento preliminar (dez.)*. Brasília: MEC/SEF/Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas.
- BRZEZINSKI, Iria, (1987). *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Ed. UCG/SE.
- CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M., (1987). *A Escola Normal paulista: acertos e desacertos*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP.
- CANEZIN, Maria Teresa & LOUREIRO, Walderês N., (1994). *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: Ed. da UFG.
- CATANI, Denice B. et al. (orgs.), (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.

- CATANI, Denice B. & BASTOS, Maria Helena C. (orgs.), (1997). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- CAVALCANTE, Margarida J., (1994). *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez.
- CENAFOR, (1986). A formação de professores. *Bimestre: revista do 2º grau*. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, nº 1, p. 25-27.
- CONTI, Celso Luiz A., (1995). *Da antiga Escola Normal de São Carlos ao curso de magistério: um estudo do perfil histórico do alunado sob a ótica da classe e do gênero*. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
- FLEURY, Renato Sêneca (1946). Missão de professores paulistas. *Educação*, São Paulo, v. 35, n. 50-53, p. 183-185, jan.-dez.
- FREITAS, Helena C.L., (1999). A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, Maria A.V. & SILVA Jr., Celestino (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, v. 2, p. 103-127.
- GATTI, Bernardete A. & BERNARDES, Nara M.G, (1977). Concluintes do curso de formação de professores a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 20, p. 39-110.
- GATTI, Bernardete A. et al., (1977). Um estudo sobre a formação de professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 20, p. 15-37.
- GATTI, Bernardete A. (1987). Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. *Em Aberto*. Brasília, ano 6, nº 34, p. 11-15.
- \_\_\_\_\_, (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- GOUVEIA, Aparecida Joly, (1965). *Professoras de amanhã*. Rio de Janeiro: MEC/INEP.
- GUERREIRO, Eleika B., (1994). Reformulando o ensino. Trabalho apresentado no *Seminário sobre Formação de Professores para a Educação Básica*: 3 a 5 de agosto. Brasília.
- HADAR, Maria de Lourdes M., (1972). *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Editora da USP/ Grijalbo.
- LELIS, Isabel Alice O.M., (1989). *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- \_\_\_\_\_, (1997). Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, p. 126-149.
- LIBÂNIO, José Carlos & PIMENTA, Selma G. (orgs.), (1987). *Projeto: "Revisão Curricular da Habilitação Magistério: núcleo comum e disciplinas da habilitação"*. Mimeo.
- LOURENÇO Filho, M.B., (1953). Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XX, nº 52, p. 61-104, out.-dez.
- MASCARO, Carlos Corrêa, (1956). *O ensino normal no estado de São Paulo: subsídios para o estudo de sua reforma*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.
- MELLO, Guiomar Namode; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo, (1983). As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 45, p. 71-78, maio.
- MELLO, Guiomar Namode et al., (1985). *A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau: sua evolução histórica e articulação com as mudanças ocorridas na escola elementar*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 4 v.
- MELLO, José Baptista de, (1956). *Evolução do ensino na Paraíba*. João Pessoa: Imprensa Oficial.
- MOACYR, Primitivo, (1936). *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)*. São Paulo: Editora Nacional, v. 1.
- \_\_\_\_\_, (1939a). *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Editora Nacional, v. 1.
- \_\_\_\_\_, (1939b). *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889)*. São Paulo: Editora Nacional, v. 2.
- \_\_\_\_\_, (1940). *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*. São Paulo: Editora Nacional, v. 3.
- MONARCHA, Carlos, (1999). *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- NAGLE, Jorge, (1974). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- \_\_\_\_\_, (1977). A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.), *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, t. III, v. 2, p. 251-291.
- NAOUM, Alia F.M., (1988). *Avaliação dos egressos dos cursos de formação de professores em nível médio de São José do Rio Preto-SP e o seu aproveitamento pela rede pública de ensino*. Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/UNESP.

- PAIVA, Edil V. & PAIXÃO, Léa P., (1997). O PABAAE e a supervisão escolar. In: SILVA Júnior & RANGEL, Mary (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, p. 37-57.
- PEIXOTO, Anamaria C., (1983). *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola.
- PEREIRA, Luiz, (1963). *O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE.
- PERES, Tírsa R., (1988). A formação do professor da 1ª à 4ª série do 1º grau a partir de 1930. *Idéias*, São Paulo, nº 3, p. 29-34.
- PIMENTA, Selma G. & GONÇALVES, Carlos Luiz, (1990). *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- PINHEIRO, Lúcia Marques, (1967). Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. In: *II Conferência Nacional de Educação*: Porto Alegre, 1966. Rio de Janeiro: MEC/INEP, v. 1.
- \_\_\_\_\_, (1969). Formação do professor primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 52, nº 115, p. 113-136, jul./set.
- RODRIGUES, Cláudio José L. et al., (1983). *A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau do Estado da Paraíba*: projeto de pesquisa. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.
- SANTIAGO, Maria Eliete, (1994). *Les politiques de formation et de recrutement des instituteurs et des conditions d'exercice du métier dans l'État de Pernambouc (Brésil)*. Doutorado em Educação. Université René Descartes, Paris V.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação/CENP, (1977). *Habilitação específica de segundo grau para o magistério*: guias curriculares para os mínimos profissionalizantes. São Paulo: SE/CENP.
- \_\_\_\_\_, (1992). *O projeto CEFAM: avaliação do percurso*. São Paulo: SE/CENP.
- SAVIANI, Dermeval, (1985). *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- SCHNEIDER, Regina P., (1993). *A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições.
- SILVA, Carmem Sílvia B., (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil*: história e identidade. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, Rose Neubauer et al., (1991). *Formação de professores no Brasil*: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC.
- SILVA, Waldeck C. da, (1999). *A criação dos institutos superiores de educação no Brasil*: alternativa superior para a formação de professores? Trab. Apresentado na 22ª Reunião anual da ANPED, 26-30/9, Caxambu.
- SILVEIRA, Ghisleine Trigo, (1996). Centros Específicos de Formação para o Magistério – os CEFAM's em São Paulo. In: MENEZES, Luiz Carlos de. *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES.
- SIQUEIRA, Elizabeth M., (1999). *Luzes e sombras*: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.
- SPELLER, Paulo; ALONSO, K.M.; ALMEIDA, C.S., (1994). A formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Trabalho apresentado no *Seminário sobre a Formação de Professores para a Educação Básica*. Brasília, 3 a 5 de agosto.
- TAMBARA, Elomar, (1998). Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*, Pelotas, v. 2, nº 3, p. 35-57.
- TANURI, Leonor M., (1970). Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, dez., p. 7-98.
- \_\_\_\_\_, (1979). *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- \_\_\_\_\_, (1988). A formação de professores em nível de segundo grau. In: *Seminário de Ensino de Segundo Grau: Perspectivas*. Anais. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, p. 228-238.
- TEIXEIRA, Anísio, (1966). O problema da formação do magistério. *Rev. Bras. Est. Ped.*, Rio de Janeiro, v. 46, nº 104, p. 278-297.
- VIDAL, Diana G., (1995). *O exercício disciplinado do olhar*: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VILLELA, Heloisa de O.S., (1990). *A primeira escola normal do Brasil*: uma contribuição à história da formação de professores. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
- \_\_\_\_\_, (1992) A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez.
- WACHOWICZ, Lilian Anna, (1984). *A relação professor/Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.

component of the Elementary School system. It gives a special emphasis to those decisive moments in that transformation which mark conflicts among projects for a society, formative concepts and innovative pedagogical alternatives. The principal objective is to understand the meaning assigned to it by different groups and/or classes in the quest for democratizing education in our society, meanings which were translated into public policies or in their absence.

---

Leonor Maria Tanuri

### **História da formação de professores**

Tomando por base trabalhos historiográficos produzidos sobre a Escola Normal em diversos estados brasileiros, o presente trabalho procura recuperar a história percorrida por essa instituição, da perspectiva da ação do Estado, ou seja, da política educacional por ele desenvolvida. Nascidas no século XIX ao nível de modestas escolas primárias e centradas sobretudo no conteúdo a ser ensinado, as escolas normais foram aos poucos incorporando um conteúdo didático-pedagógico. O ideário escolanovista as marcaria definitivamente, deslocando a ênfase de seu currículo para as denominadas “ciências da educação”. O artigo aborda questões relativas a: consolidação e expansão das escolas normais como instituições formadoras do magistério para a escola primária, evolução de sua organização geral e curricular, definida, a partir dos anos 30, em nível médio, até as mudanças introduzidas pela Lei 9.394/96, que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior.

### **History of Elementary School Teachers' Education in Brazil**

*This paper deals with the history of the Brazilian training college for elementary school teachers from the viewpoint of State educational policy and having as sources*

*historiographical works on elementary school teacher's training colleges of several States. Founded in 19th century those institutions initially showed a rather modest feature of elementary schools themselves with emphasis on the content to be taught. With time, however, they progressively incorporated a didactic-pedagogical content. New School movement ideas influenced them decisively changing the emphasis of their curricula to the "sciences of education". The article examines questions related to: consolidation and expansion of that College, evolution of its general and curricular organization which has reached the secondary level from the 1930's onwards until the National Education Law 9.394/96 when a higher education level was required to elementary teachers.*

---

Luiz Antônio Cunha

### **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**

O artigo apresenta a origem e o desenvolvimento do ensino de ofícios para trabalhadores das manufaturas e indústrias no Brasil, desde o século XVIII. A tese central é a de que os preconceitos contra o trabalho manual representam o mais importante determinante da desvalorização das escolas profissionais, assim como do sistema educacional dual no país. Desde 1942, o SENAI desempenhou um novo papel na formação da força de trabalho industrial brasileira, em termos de recrutamento de alunos, pedagogia, gestão e financiamento. Nos anos recentes, todavia, essa instituição perdeu a hegemonia conquistada no campo educacional, e prepara um conjunto de importantes decisões para se prevenir dos conflitos com o Estado e os sindicatos de trabalhadores.

### **Industrial-manufacturing education in Brazil**

*The article presents the origin and the development of the training of works*

*for manufactures and factories in Brazil, since eighteenth century. Its central thesis is that the prejudices against manual work represent the main determinant of the underevaluation of the professional schools, as well as the dual educational system within the country. Since 1942, SENAI performed a new role in the Brazilian industrial labor force training, in terms of students recruitment, pedagogy, management and financing. Nevertheless, in the recent years, that institution has lost the hegemony acquired in educational field, and prepares a package of important decisions in order to prevent conflicts with State and laborers syndicates.*

---

Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro

### **Escolarização de jovens e adultos**

O artigo aborda os processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas no Brasil sob a ótica das políticas públicas. Oferece uma visão panorâmica do tema ao longo dos quinhentos anos de história brasileira, dedicando especial atenção à segunda metade do século XX, em que o pensamento pedagógico e as políticas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram identidade e feições próprias. Analisa o sentido político que a ditadura militar conferiu à alfabetização de adultos e ao ensino supletivo nos anos 70, as diversas configurações assumidas pelas políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos ao longo do processo de redemocratização dos anos 80, assim como a posição marginal conferida a essa modalidade de ensino pela reforma educacional dos anos 90. O ensaio indica como desafios a redefinição dos papéis do poder público e da sociedade na democratização de oportunidades de alfabetização, escolarização básica e educação continuada para que possam responder às crescentes necessidades