Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
EDM - Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

**O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais
de formação dos professores das séries iniciais: uma abordagem histórica**

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Núria Hanglei Cacete, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

São Paulo
2008

Ficha Catalográfica elaborada pelo serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP

T

Pisaneschi, Lucilene Schunck Costa

O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das séries iniciais: uma abordagem histórica / Lucilene Schunck Costa Pisaneschi; Orientação da Prof. Núria Hanglei Cacete. São Paulo, SP: s.n., 2008.

254 p.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. – Formação inicial de professores 2. – Institutos Superiores de Educação 3. – *Locus* institucional de formação 4. – Políticas de formação docente 5. – Professor das séries iniciais da escolarização.

I. – Pisaneschi, Lucilene Schunck Costa II. – Cacete, Núria Hanglei.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi

O Instituto Superior de Educação no
contexto de produção dos ambientes
institucionais de formação dos professores
das séries iniciais: uma abordagem histórica

Dissertação apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr^a. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Certa vez, um palhaço, passando diante de um templo, percebeu uma grande movimentação. Curioso, resolveu entrar para ver o que estava acontecendo.

À frente do salão havia um Homem sentado em uma cadeira de palha, que destoava da suntuosidade do local. O Homem observava atentamente a todas as pessoas que por ali passavam. Eram muitas.

Cada uma delas, ao se aproximar, trazia uma oferta: mirra, azeite, animais...

Alguns chegavam a colocar diante do Homem prata e ouro e se sentiam muito confortáveis com seus presentes, afinal, se sobressaíam aos da maioria.

De repente, um ancião se aproximou do palhaço e, com uma voz firme, lhe disse:

– O que você está fazendo aqui com essa roupa tão colorida e desalinhada?

O palhaço respondeu:

– Eu estava passando e decidi entrar para ver quem era o anfitrião dessa festa, afinal, a porta estava aberta.

– É uma festa de homenagem ao filho do Homem, aquele mandado por Deus à Terra para remir os pecados do mundo. Cada um aqui trouxe um presente, símbolo de adoração e agradecimento ao Messias por toda a sua misericórdia – disse o ancião.

O palhaço então se aproximou do Homem e, antes que chegasse mais perto da velha cadeira, foi segurado pelo ancião.

– Você não trouxe nada, não tem o que oferecer ao Senhor, nem ao menos está trajado adequadamente, não tem lugar aqui para você.

O Homem, ouvindo a conversa dos dois, se levantou e disse ao palhaço:

– Você tem uma coisa para mim não tem?

O palhaço então se aproximou do Homem e, diante dele, se pôs a dançar e fazer piruetas. Todos no salão se surpreenderam e muitos murmuraram.

O Homem então, pela primeira vez, sorriu e, com o seu sorriso, uma intensa luz tomou conta do lugar.

O palhaço, tendo terminado a apresentação, se voltou para o Homem e disse:

– Senhor, eu entendi que cada um aqui veio lhe oferecer o que tem de mais precioso. Eu nada tenho, por isso estou lhe oferecendo aquilo que de melhor faço: as pessoas sorrirem; para isso eu nasci.

E o Homem se alegrou, profundamente, com a sinceridade do coração do palhaço.

É com essa mesma sinceridade que ofereço os resultados desse trabalho ao Homem, como reconhecimento de que foi por meio Dele que consegui forças para continuar caminhando, mesmo naqueles momentos onde tudo parecia perdido.

Ao Senhor da minha vida, com todo o meu amor...

AGRADECIMENTOS

Ao meu criador, pai e amigo, por ter me dado o maior de todos os presentes: a vida.

À Minha família, especialmente ao meu marido e companheiro, Fernando, por me apoiar sempre, a cada novo desafio, a cada dificuldade. Obrigada pelas orações e pelas palavras amigas que só poderiam vir de uma pessoa tão especial como você.

Ao meu bebê (Puppy), por compartilhar comigo inúmeras noites sem dormir, por suportar minhas ausências e “irritações”, por me ensinar o que é companheirismo. Através de você aprendi muitas coisas... Aprendi que precisamos muito mais do que mente e cognição para nos humanizar. Precisamos de sentimentos que transcendam a razão, precisamos de um amor tão gratuito e sincero, que talvez só vocês “animais” são capazes de nos oferecer,

A todos aqueles que me ajudaram, direta ou indiretamente, na construção desse trabalho; aos amigos e amigas da EMEI João Cândido; à equipe de profissionais do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, especialmente à professora Lucília Bechara Sanches, à Madalena Viggiani Jalbut aos sempre atenciosos, Hélio e Márcia Mayse, pelo exemplo de profissionalismo; à equipe do Centro de Referência em Educação Mário Covas, Dr^a Lélis Rama, Suely Ramos e Maria Mieko Kano.

À Equipe da Biblioteca Ana Maria Poppovic pelo profissionalismo, aos amigos da Biblioteca da FEUSP, por compartilharem comigo angústias e expectativas.

Aos parceiros de estudo Jussara, Luiz Fernando, Rodrigo e Carlos.

Aos professores José Cerchi Fusari e Tereza Roserley Neubauer da Silva, pelas valiosas orientações; à professora Guiomar Namó de Mello, João Formosinho e Eunice Durham, pelo tempo a mim dispensado e pelas incalculáveis contribuições.

À professora Núria, pelas inúmeras “lições”, principalmente por aquelas que ultrapassaram os limites dos muros da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: são para a vida!

Obrigada pela aposta e por compartilhar comigo as infindáveis emoções em busca da realização de um sonho.

“Se eu não posso, de um lado
estimular os sonhos impossíveis,
Não devo de outro,
negar a quem sonha
o direito de sonhar” (Paulo Freire)

*Elevo os meus olhos para os montes
De onde virá o meu socorro?
O meu socorro vem do Senhor
Que fez os céus e a terra.
(Salmo 121)*

RESUMO

PISANESCHI, L. S. C. *O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das séries iniciais: uma abordagem histórica*. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo histórico da constituição dos ambientes institucionais voltados para a formação, no âmbito da escola secundária e do ensino superior, do professor das séries iniciais, bem como de situar, no interior desse processo, a criação dos Institutos Superiores de Educação. A partir de um resgate histórico, procuramos demonstrar o perfil assumido pelas políticas públicas no campo da formação docente e suas respectivas implicações nos movimentos de constituição dos ambientes e dos cursos de formação dos docentes da “escola primária”, desde a instituição da Escola Normal até a criação, em 1996, dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). A centralidade da nossa investigação reside na análise dos mecanismos de rupturas e continuidades que foram, historicamente, caracterizando não só as políticas públicas na área como também as implicações desses mecanismos no processo de constituição, ou não, de um *locus* institucional especificamente voltado para o preparo profissional dos professores das séries iniciais da escolarização. Nesse sentido, procuramos situar a constituição dos Institutos Superiores de Educação no interior das políticas de formação docente, destacando nesse percurso dois elementos básicos: a) os limites e as possibilidades oferecidas por essa instância diante do desafio de se constituir como um modelo institucional especificamente voltado para a formação profissional, em nível superior, dos quadros do Magistério; b) a forma como esses novos ambientes têm se estruturado frente às disputas travadas no interior do campo educacional brasileiro, especialmente no âmbito das políticas de formação de professores. Em função dos objetivos da presente pesquisa, empregamos no nosso percurso investigativo duas abordagens complementares, caracterizadas, respectivamente, por um estudo histórico e um empírico. Para o desenvolvimento da abordagem histórica, serviram-nos como fonte a produção bibliográfica relativa ao tema e a documentação oficial responsável pelo ordenamento das políticas de formação docente na cidade de São Paulo. No âmbito do estudo empírico, nosso recurso nuclear foi o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Recorremos também ao uso de entrevistas, cuja finalidade era perceber, para além do registro oficial, as expectativas, (iniciais e atuais), de alguns dos membros que participaram do processo de criação e regulamentação dos ISEs. Esperamos que o presente trabalho possa contribuir para novas reflexões acerca das questões relativas às políticas públicas e à formação inicial de professores.

Palavras Chaves: formação inicial de professores, Institutos Superiores de Educação, *locus* institucional de formação, políticas de formação docente, professor das séries iniciais da escolarização.

ABSTRACT

PISANESCHI, L. S. C. *O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das séries iniciais: uma abordagem histórica*. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

This work analyses the historical process of the constitution of institutional environments of elementary school teacher education – in the context of the secondary and post-secondary schools, as to situate, in this process, the creation of Higher Education Institutes. From a historical perspective, we look at the profile assumed by the public policies in the area of teacher education and its respective implications in the movements of constitution of environments and “elementary school” teacher education, from the creation of the “Escola Normal” to the creation, in 1996, of the *Institutos Superiores de Educação* (ISEs) (Higher Education Institutes of Education). The aim of our investigation stems from the analysis of breaking up and continuity mechanisms that were, historically, characterizing not only the public policies in the area, but the implications of these mechanisms in the process of creation, or not, of a institutional *locus* specifically directed to professional teacher training of elementary school teachers. Thus, we have tried to situate the creation of *Institutos Superiores de Educação* inside the policies of teacher education, emphasizing in this process two basic elements: a) the limits and the possibilities provided by this instance before the challenge of the constitution of an institutional model specifically directed to the professional training, in higher education, of teachers; b) the way these new environments have been structured within the discussions in the Brazilian educational field, especially in the area of teacher education policies. Considering the main objectives of this investigation, we used two complementary approaches in this process characterized, respectively, by a historical study and an empirical one. For the development of the historical approach, we used the bibliography related to the subject and the official documents for the governing of the policies of teacher education in the city of São Paulo. In the empirical study, our main resource was the database of the *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP). We also used interviews, whose main object was to note, besides the official register, the former and present expectations of some members that took part in the process of creation and implementation of the ISEs. We hope this present work may foster new considerations on the issues related to public policies and to teacher education.

Key words: teacher education, *Institutos Superiores de Educação* (Higher Education Educational Institutes), institutional *locus*, teacher education policy, elementary school teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro Curricular do Curso Normal de Primeiro Ciclo.....	40
Quadro 2 – Quadro Curricular do Curso Normal de Segundo Ciclo.....	41
Gráfico 1 – Distribuição das Licenciaturas por Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas no Município de São Paulo	186
Gráfico 2 – Ensino Superior no Município de São Paulo por tipo de Instituição	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental	148
Tabela 2 –	Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios da 4ª série do ensino fundamental	149
Tabela 3 –	Distribuição dos Cursos de Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior no Município de São Paulo	169
Tabela 4 –	Curso de Pedagogia e Normal Superior: Distribuição Nacional	170
Tabela 5 –	Distribuição Nacional dos Institutos Superiores de Educação por categoria administrativa	180
Tabela 6 –	Distribuição das licenciaturas nos Institutos Superiores de Educação pelo território Nacional	182
Tabela 7 –	Licenciaturas oferecidas nos Institutos Superiores de Educação no Estado de São Paulo	182
Tabela 8 –	Licenciaturas abrigadas nos Institutos Superiores de Educação na cidade de São Paulo	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. As primeiras inquietações frente ao processo de formação docente	01
2. Pressupostos da pesquisa	07
 CAPÍTULO 1	
DELINEAMENTO DA PESQUISA	09
1. Definição do problema e objetivos da pesquisa	09
2. Pressupostos teóricos	11
3. Percorso metodológico	14
 CAPÍTULO 2	
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO ÂMBITO DO ENSINO SECUNDÁRIO	16
1. A trajetória da formação do professor primário entre o Império e a Primeira República	16
2. Caminhos e descaminhos da Escola Normal no período (pós) Vargas	35
3. As transformações do quadro legal ao longo dos anos 1960 e 1970	44
4. A Formação do professor primário no contexto da Habilitação Específica para o Magistério	50
5. O contexto político-educacional dos anos 1980	57
5.1 O CEFAM: novos rumos para a formação docente	63
 CAPÍTULO 3	
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR	74
1. Encontros e desencontros: as primeiras tentativas de se constituir uma Escola Superior de Formação de Professores	74
1.1 Encantos e desencantos: o modelo universitário brasileiro e suas implicações no processo de formação superior docente	82
1.2 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e seus des(encontros) com a formação de professores	87
1.3 A Universidade do Distrito Federal e seus encontros com a formação docente	91
2. O curso de Pedagogia e a formação de professores: dilemas e perspectivas	97
2.1 As origens do curso de Pedagogia	99
2.2 O curso de Pedagogia no contexto dos anos 1960	105
2.3 O curso de Pedagogia no âmbito da Reforma Universitária	118
2.4 A formação superior dos professores da escola primária no contexto do Pacote Pedagógico de Valnir Chagas	132
2.5 O Movimento Nacional de Educadores e as propostas de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação entre as décadas de 1980 e 1990	138
3. A reconfiguração do campo educacional brasileiro nos marcos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	145

4. O Instituto Superior de Educação: rumo à constituição de um <i>locus</i> para a formação de professores de escola básica	155
4.1 Normal Superior, Pedagogia e Institutos Superiores de Educação: algumas considerações	162
4.1.1 As atuais Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia	167
4.2 Dos limites e das possibilidades: o Instituto Superior de Educação no interior das disputas do campo educacional brasileiro	171
4.3 O Instituto Superior de Educação no contexto das discontinuidades das políticas públicas em educação	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
ANEXOS	218

INTRODUÇÃO

1. As primeiras inquietações frente ao processo de formação docente

As primeiras inquietações com o percurso da formação de professores para a educação básica e suas implicações no cotidiano do exercício docente apareceram no momento em que, aluna do curso de graduação de História da Universidade de São Paulo, tendo terminado a licenciatura, deparei-me com a realidade da escola pública; com toda a sua complexidade dentro e fora do âmbito da sala de aula.

Quando entrei pela primeira vez na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Profº Santo Dias da Silva, localizada numa região periférica da Zona Sul de São Paulo, fui ao encontro da “Dona” Dulce, então diretora da escola onde eu iria começar a trabalhar como professora de História e de Geografia.

A “Dona Dulce” era a única pessoa que eu conhecia ali, pois éramos vizinhas, e foi ela que, sabendo que eu havia terminado a licenciatura na Faculdade de Educação da USP, foi até a minha casa para me “oferecer” as aulas de História e Geografia das turmas de 7ª e 8ª séries do noturno.

Ser professora, eu? Esta foi a primeira pergunta que fiz a ela. Surpresa com a minha resposta, D. Dulce me devolveu a pergunta:

– Professora, sim! Não é por isso que você está fazendo a licenciatura?

Foi nesse momento que, pela primeira vez, parei para pensar por que eu estava fazendo licenciatura se nunca havia me passado pela cabeça ser professora; o que eu queria era ser historiadora, foi para isso que havia ingressado no curso de História, e não para “dar aulas”. De qualquer forma, o desafio me pareceu bastante interessante, e, afinal, eu já havia terminado a licenciatura; portanto, estava “autorizada” a ser professora.

Convite aceito, lá estava eu diante da sala da D. Dulce, com uma enorme expectativa. Fui recebida com muito carinho e entusiasmo por aquela mulher que me “ensinou”, com sua postura e responsabilidade, que o compromisso e a qualidade do fazer docente são princípios que todo educador precisa ter, como condição *sine qua non* para exercer o seu ofício.

Entretanto, não demorou muito para perceber que o meu compromisso e a bagagem advinda dos anos de graduação e de licenciatura não bastavam para fazer de mim uma educadora – no sentido pleno da palavra.

Minhas aulas eram todas planejadas, jamais entrava numa sala sem ter previamente “preparado” os textos, as atividades, os pontos que deveriam nortear as discussões...

Com toda essa dedicação, me perguntava, como um texto de Guilherme O’Donnell, que fazia uma belíssima análise das ditaduras no Brasil e na Argentina, não “seduziam” os meus alunos?

E o que dizer das aulas de Geografia? Aquela turma de 8ª série do “Santo Dias” estava tendo contato com o que havia de mais recente na produção acadêmica acerca dos estudos geomorfológicos realizados no território brasileiro: a “nova” proposta de classificação geomorfológica realizada pelo professor Jurandir Sanches Ross, que ainda nem constava nos livros didáticos, estava ali, bem diante deles; e, entretanto, parecia não lhes dizer muita coisa.¹

Em meio a situações como essas, é que percebi que, embora tivesse domínio dos conteúdos das áreas em questão, eu não estava (minimamente) preparada para o exercício da docência. Entre as discussões tecidas no *habitus* da academia e o “ser professora”, uma distância exorbitante se abria...

A primeira sensação era a de que essa “incapacidade” para lidar com a profissão repousava numa limitação pessoal. O convívio e a troca de “frustrações” com os colegas da FFLCH me mostraram que esse sentimento e essa realidade não eram exclusividades nem minhas tampouco dos alunos advindos do departamento de História.

Essa situação suscitou uma primeira questão: por que os alunos formados pela USP, uma das universidades mais conceituadas do país, estão saindo dos seus cursos tão despreparados para a docência?

O dia-a-dia na escola pública, e logo depois, na escola privada, revelou um cenário ainda mais dramático: a maioria dos nossos colegas professores não teve sua formação realizada no âmbito da universidade, poucos eram os que vinham da USP, alguns outros da PUC ou da UNESP. O fato era que a maior parte do corpo docente vinha das faculdades isoladas.

¹ Embora tenha ingressado na FFLCH/USP no curso de História acabei “usando” todas as minhas disciplinas optativas no Departamento de Geografia e Geologia, onde cursei boa parte das disciplinas ligadas (direta ou indiretamente) à “chamada” Geografia física.

Tal contexto não nos ajudou a responder à primeira questão posta; pelo contrário, fomentou ainda outras tantas, dada a constatação de que a fragilidade da formação docente não era sentida apenas por nós alunos da USP; estas se intensificavam ainda mais com os professores formados em outras instituições de ensino superior, especialmente as I.E.S privadas, organizadas sob o modelo de faculdades isoladas, nas quais os problemas eram ainda maiores, pois envolvia até mesmo a falta de domínio dos conteúdos da própria área.

Novas questões passaram a nos inquietar naquele momento: por que as licenciaturas não estão formando os futuros professores com mais qualidade? Por que as questões concretas que caracterizam o cotidiano escolar estão tão distantes dos currículos acadêmicos? Em suma, por que a formação dos profissionais que atuam na educação básica não consegue responder aos desafios concretos impostos pela realidade da sala de aula e do seu entorno?

A busca de caminhos que pudessem ajudar a reverter um pouco essa insatisfação pessoal acabou por nos levar ao curso de Pedagogia, na esperança de que lá encontraríamos uma sustentação para o exercício do magistério. Os avanços foram significativos do ponto de vista dos conhecimentos relativos aos estudos em educação, mas pequenos do ponto de vista do trabalho docente. Outra constatação se fez presente: o curso de Pedagogia também não nos forma, como deveria, para que sejamos professores.

O ingresso, em 1999, na Prefeitura do Município de São Paulo, como professora titular de História, acabou por nos dar um novo rumo profissional. Antes de escolher a unidade onde iria me efetivar, procurei conhecer várias escolas na região da Capela do Socorro, onde morava. Uma, em especial, me chamou a atenção pela qualidade dos trabalhos dos alunos, os quais estavam expostos pelos corredores e pátio. Conversando com a coordenadora pedagógica, ela me explicou que aquelas atividades eram o resultado dos trabalhos realizados ao longo do semestre, e que todo aquele movimento fazia parte do Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. Afrânio de Mello Franco.

Durante o tempo (bastante curto) que passei nas escolas públicas da rede estadual e mesmo em instituições particulares (onde trabalhei por vários anos), apesar de muito ter “ouvido” falar da importância dos projetos na organização do universo escolar, as condições concretas para a sua realização nunca foram viabilizadas efetivamente.

As horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) da rede estadual de educação e as reuniões (esporádicas) de “capacitação”, realizadas pelas instituições privadas, não

conseguiam proporcionar condições concretas para a constituição de um espaço participativo de formação, ponto de partida para a organização de um projeto educacional coletivo.

Na rede municipal de ensino, o horário de estudo coletivo, (consubstanciado pela jornada especial integral: JEI)², constituía-se em oásis para as nossas angústias. Ali, discutia-se efetivamente a realidade da escola pública, com a complexidade dos seus desafios. Buscávamos, nesses momentos, encontrar melhores caminhos para lidar com as diferentes situações.

As práticas finalmente apareceram, e eram objetos de reflexão, o que nos conferia uma maior tranquilidade para lidar com algumas situações. Contudo, outra questão se fazia presente: faltava-nos uma consistência teórica que pudesse nos ajudar não apenas a compreender com profundidade inúmeras questões, mas que nos possibilitasse (re) significar o nosso fazer.

A convicção no potencial da formação em serviço – alicerçada num Projeto Político Pedagógico claro, que contasse com a participação efetiva do grupo-escola, somada a tantas inquietações e dezenas de perguntas – acabou por nos levar em 2001 para a Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógico (DOT-P) da Secretaria Municipal de Educação, onde fomos trabalhar com a formação continuada de professores.

Durante quatro anos, vivemos de perto os conflitos e as contradições que têm marcado o cenário da formação de professores em nossa cidade. A atuação junto ao Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE) nos colocou em contato com a realidade das escolas da rede, uma vez que uma das nossas funções era acompanhar o desenvolvimento “*in loco*” dos projetos das escolas.

Apesar da possibilidade, viabilizada pela política de profissionalização adotada pela prefeitura de São Paulo, de congregar num mesmo espaço e ao mesmo tempo um grupo de educadores para pensar e revisar (continuamente) sua prática, uma questão permanecia (ainda) difícil de ser plenamente resolvida: a constituição de um movimento praxiológico que pudesse conduzir esse processo de ação-reflexão-ação.

² A JEI constitui-se em uma das opções de jornada de trabalho da rede municipal de educação de São Paulo. O professor que optar por essa jornada tem garantido o direito a 15 horas de trabalho coletivo semanal. Apesar de muitos professores atuarem nas duas redes públicas ou mesmo no ensino privado, as políticas de valorização da carreira dos professores da prefeitura (que atrelam as possibilidades de evolução funcional e valorização salarial à participação dos seus docentes nos projetos de cada unidade escolar), acabam proporcionando uma maior concentração desses professores nessa jornada.

A “práxis”, como elemento formador e orientador do trabalho docente, fundamenta-se na articulação estabelecida entre teoria e prática. Entretanto, a co-participação nesses momentos de formação continuada em serviço nos mostrou que um dos elementos que dificultavam essa articulação era a ausência de uma sustentação teórica mais consistente, que pudesse alimentar a reflexão sobre a ação.

No âmbito do ensino das séries iniciais (nas quais atuamos com mais incidência), as dificuldades em relação à necessária articulação entre os pressupostos teóricos e a prática escolar eram evidentes. Essas dificuldades nos ajudaram a compreender a “gênese” do principal problema vivenciado nos primeiros anos da escolarização, normalmente expressa pela queixa dos professores de “que os alunos não conseguem aprender”.

Os anos de atuação na rede pública do ensino municipal de São Paulo – seja como “formadora de formadores”, seja como coordenadora pedagógica, seja ainda como diretora de escola – nos mostraram que os problemas vivenciados pelos educadores das séries básicas do ensino (em torno, principalmente, do processo de apropriação da leitura e da escrita) não residiam apenas na dificuldade dos alunos em aprender, mas também nas dificuldades encontradas pelos professores em ensinar. Como trabalhar em contextos sócio-culturais bastante particularizados de forma que as múltiplas culturas, presentes no interior das unidades escolares, pudessem ser contempladas? Como organizar os tempos de aprendizagem? Como selecionar os conteúdos mais significativos e definir os recursos didáticos? Enfim, como criar situações concretas que pudessem facilitar o processo de aprendizagem das nossas crianças, especialmente, no âmbito da alfabetização e do letramento?

Esse cenário, marcado por dificuldades enfrentadas por crianças e docentes, no contexto das séries iniciais da escolarização, somado às inúmeras experiências por nós vivenciadas no âmbito da formação continuada de professores – experiências estas que nos demonstraram as possibilidades reais de avanço do trabalho docente, quando os espaços coletivos se constituem, efetivamente, em espaços de formação – nos levou (tal cenário) a ingressar no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, com um projeto que tinha como propósito (inicial) analisar os contextos de formação continuada de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Nossa trajetória na Pós-Graduação foi marcada por um movimento que fez ressurgirem as primeiras inquietações: os limites apresentados pelos cursos de formação inicial de professores.

O conjunto das disciplinas cursadas e a dinâmica das reflexões por elas suscitadas não apenas reascenderam antigas questões como acabaram por subsidiar uma reorientação dos rumos da nossa pesquisa.

A disciplina “O Ensino Superior no Brasil e a Formação de Professores para a Escola Básica”, ministrada pela professora Dr^a Núria Hanglei Cacete, causou-nos um “desequilíbrio cognitivo” profundo: ao invés de responder algumas das nossas inquietações, nos trouxe centenas de outras questões, em especial, no âmbito da organização institucional dos cursos de licenciatura.

A cada discussão realizada, mais eu me sentia “provocada” em minhas “certezas” e “incertezas”. Pouco a pouco, as “antigas” inquietações da aluna do departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo começaram a ressurgir, inseridas, agora, numa dimensão muito maior, tanto do ponto de vista da percepção da realidade quanto do incômodo causado pela convicção de que, cada vez mais, os cursos de formação de professores não têm conseguido responder à sua finalidade básica: preparar os seus alunos para o exercício profissional do magistério.

O retrato tecido em meio às nossas vivências no âmbito da escola básica e no interior das reflexões desenvolvidas na pós-graduação nos levou a rever nossa proposta inicial de pesquisa. Esse retrato nos deixou bastante claro que muitos dos limites presentes no processo de organização do trabalho docente residem nos limites da própria formação (inicial) desses professores.

A dificuldade de se consubstanciar, no interior do espaço escolar, uma prática (individual e coletiva) baseada no princípio da ação-reflexão-ação atrela-se às distâncias existentes entre os cursos de formação de professores e a realidade da escola básica.

Nesse sentido, acreditamos que as bases sobre as quais essa formação tem, historicamente, sido construída precisam ser revistas. Essa revisão deve partir das especificidades apresentadas pela prática docente, que se constitui, eminentemente, como uma prática profissional.

Esse pressuposto nos levou a considerar, no âmbito da organização do presente trabalho, três questões básicas: o percurso trilhado pelas instituições responsáveis pela formação inicial dos professores das séries iniciais; a constituição (no interior dessas instâncias) de uma identidade institucional específica (de natureza profissional) e os

mecanismos que foram, do ponto de vista das políticas públicas na área, favorecendo ou não a construção dessa identidade.

2. Pressupostos da pesquisa

Todo processo de investigação parte, necessariamente, de uma dada situação que, de uma forma ou de outra, nos incomoda, constituindo-se, portanto, um “problema” inicial a partir do qual vamos tecendo as malhas sobre as quais nossa pesquisa se alicerçará.

Nossas “inquietações” iniciais tiveram como ponto de partida a organização dos diferentes modelos de formação inicial destinados ao preparo dos professores da escola primária e as suas implicações no distanciamento existente entre aquilo que se aprende nos ambientes de formação e aquilo que a escola básica (local de atuação desses profissionais) necessita.

Partimos da premissa de que a formação docente é um dos elementos essenciais ao processo de desenvolvimento educacional de qualquer país, e que essa importância tem feito com que esse campo esteja em constante evidência no interior das políticas educacionais.

Apesar de se constituir como um elemento que mantém um vínculo estreito com a qualidade impressa à escolarização básica, a formação inicial de professores representa uma das dimensões envolvidas no percurso de constituição dessa qualidade.

No âmbito das questões em torno da profissionalização docente, essa instância também sintetiza um dos vários elementos envolvidos no movimento de constituição do desenvolvimento profissional que pressupõe a articulação dessa esfera formativa à formação continuada, à conquista de condições favoráveis de exercício da profissão, à constituição de planos de valorização da carreira e ainda ao compromisso individual de cada educador.

Outra questão fundamental a ser considerada diz respeito à especificidade que caracteriza os cursos de formação docente como cursos de formação profissional. Essa caracterização é imprescindível, pois dela decorre uma determinada forma de conceber e organizar os modelos formativos.

Dois pressupostos orientaram o desenvolvimento da nossa pesquisa: o primeiro parte do pressuposto de que as instâncias formativas devem ter uma identidade institucional que contemple, no processo de constituição dos seus cursos, a especificidade de uma formação de

natureza profissional. O segundo parte da necessidade de se tomar a realidade da escola básica como eixo organizador desses cursos.

Tais princípios nos colocam a necessidade de estabelecimento de um vínculo entre os princípios organizacionais dos cursos de formação de professores (local de preparação inicial) e a escola básica (local de atuação desses docentes), aproximando, dialeticamente, teoria e prática.

Com o objetivo de facilitar nosso processo de análise, organizamos o presente trabalho em três unidades. A primeira é composta pelo delineamento geral da pesquisa, na qual explicitamos a centralidade e os objetivos da nossa investigação, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram nossa análise.

A segunda unidade retrata o histórico de constituição dos diferentes modelos institucionais responsáveis pela formação do professor primário no âmbito da escola secundária. Procura, ainda, identificar no interior desse histórico os movimentos que foram caracterizando as políticas públicas na área e as implicações desses movimentos no percurso de constituição identitária desses diferentes ambientes.

Na sequência, retomamos o trajeto de consubstanciação da formação desses profissionais, só que, agora, na esfera do ensino superior.

Nesse sentido, dividimos nossa investigação em duas etapas: a primeira vinculou-se aos (des)caminhos do curso de pedagogia frente à necessidade de assumir a formação dos professores das séries iniciais da escolarização, em razão da falta de um curso específico (nessa esfera do ensino), que pudesse dar conta dessa formação.

A segunda etapa ficou por conta do processo de constituição e implementação do Instituto Superior de Educação. Procuramos, aqui, circunstanciar a criação e os desafios enfrentados por esses novos ambientes institucionais.

Por se tratar de um processo em construção, uma proposta de análise desses institutos em si seria demasiadamente prematura. Isso nos levou a optar por uma análise do contexto em torno do qual as recentes políticas públicas criaram – e, em seguida, “congelaram” – um “instrumento” que poderia contribuir significativamente para uma mudança das bases sobre as quais as políticas de formação docente têm sido alicerçadas.

CAPÍTULO 1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

1. Definição do problema e objetivos da pesquisa

O problema que nos instigou a dar forma à presente pesquisa diz respeito à fragilidade apresentada pelos cursos de formação inicial dos professores que atuam nos primeiros anos da escolarização.

Essa fragilidade se expressa pelo distanciamento existente entre os programas de formação e a realidade da escola básica. Tal distanciamento reflete a falta de diálogo e de identificação entre o *locus* onde o professor é formado e o *locus* da sua atuação profissional.

Como analisar o processo formativo admite inúmeros caminhos, optamos, dentre a multiplicidade de possibilidades que tínhamos à nossa disposição, por orientar nossa investigação a partir da análise dos modelos institucionais em torno dos quais a formação inicial dos professores da escola “primária” foi organizada.³

Nóvoa (1995), ao caracterizar a gênese da profissão docente, mostrou-nos a importância da criação de instituições especificamente destinadas ao preparo profissional de professores como sendo um dos elementos co-responsáveis pelo processo de profissionalização desses atores. Essa importância vincula-se ao fato de essas instituições terem contribuído para a aquisição de um corpo de conhecimentos e técnicas que são próprios da profissão.

Partindo da premissa de que as identidades e as práticas institucionais se apresentam como instrumentos detentores e divulgadores de valores e culturas, e que essas culturas acabam contribuindo (ou não) para o processo de desenvolvimento das identidades profissionais, é que consideramos de suma importância a existência de um *locus*, especificamente voltado para o preparo profissional docente.

³ Ao longo do nosso trabalho, usamos os “termos” escola /ensino elementar; escola /ensino primário e ensino das séries iniciais para nos referir aos primeiros anos da escolarização básica. Embora cada uma dessas denominações esteja vinculada a etapas diferenciadas no interior do processo de organização do sistema educacional brasileiro, optamos por utilizá-las como sinônimas, para facilitar a exposição do presente trabalho, uma vez que este tem sua análise focada no percurso constitutivo da formação inicial dos docentes que atua(ram) nessa primeira fase da educação sistematizada. Outra referência que merece destaque é o uso do termo “magistério”, comumente usado para se referir exatamente à atuação dos professores nos primeiros anos do ensino. Para nós, entretanto, “magistério” será utilizado para se referir à carreira docente nas diferentes etapas da escolarização básica.

Silva Jr & Ferreti (2004), ao discutirem a natureza institucional dos ambientes educacionais, destacam que as especificidades dessas instituições precisam ser consideradas em relação à temporalidade histórica em que foram criadas. Tal pressuposto implica em conceber o percurso desses ambientes em função do jogo político-ideológico a que estão submetidos.

É a partir desses pressupostos e da crença de que as políticas públicas no campo da formação inicial docente têm implicações decisivas no processo de definição dos endereços institucionais responsáveis por essa formação, que situamos nosso estudo.

Nesse sentido, levantamos as seguintes hipóteses:

- O distanciamento existente entre o contexto em que se formam os professores e o contexto de atuação desses profissionais vincula-se às características assumidas pelos distintos ambientes institucionais responsáveis por essa formação.
- A existência de um ambiente que agregue os cursos de formação inicial de professores em torno de um *locus* com identidade institucional específica pode contribuir para minimizar as distâncias entre os ambientes de formação e os ambientes de atuação profissional.
- Nem todos os ambientes que assumiram a formação dos educadores das séries iniciais apresenta(ram) uma identidade institucional especificamente voltada para esse fim.
- No âmbito da constituição dos endereços institucionais voltados para o preparo docente, o que impera é a presença de modelos plurais de formação.
- Existem características que são comuns ao processo de constituição dos endereços formativos, tanto na formação realizada no âmbito da escola secundária quanto no ensino superior.
- As políticas públicas voltadas para o campo da formação inicial de professores possuem características que dificultam e/ou impedem o processo de constituição de uma identidade vocacionada por parte de determinadas instituições.

Essa perspectiva acabou nos colocando algumas questões que, em linhas gerais, nos ajudaram na condução da presente investigação. Dentre as inúmeras questões possíveis, destacamos as seguintes:

- Quais foram as características, historicamente, assumidas pelas políticas públicas no âmbito da formação inicial dos professores das séries iniciais?
- De que forma a caracterização dessas políticas influenciaram no percurso de constituição, ou não, de um *locus* especificamente voltado para a formação dos professores primários?
- Qual a finalidade dos Institutos Superiores de Educação (ISEs)?
- Por que essas instâncias (criadas para abrigar as diferentes licenciaturas), na prática, não se tornaram uma realidade, conforme dispôs a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)?

2. Pressupostos teóricos

No campo teórico, alguns referenciais nos forneceram as bases conceituais sobre as quais alicerçamos nossa análise. Não pretendemos aqui discutir tais referenciais sob pena de simplificá-los. Optamos, tão somente, por pontuar alguns dos marcos teóricos que nos ajudaram no percurso de compreensão do nosso objeto de estudo.

A primeira definição que se faz necessária é a que diz respeito à concepção de formação. Semanticamente, a palavra “formação” nos remete à idéia de (en)formar, ou seja, de estabelecimento de um modelo único e estático. Para nós, entretanto, o conceito de “formação” assume uma conotação diferenciada, constituindo-se num contínuo movimento que se desenvolve no interior dos diferentes contextos sócio-culturais.

A primeira questão que decorre desta perspectiva diz respeito à concepção de história, concebida como uma construção que se dá nas relações produzidas entre as histórias individuais e as histórias coletivas. Tal pressuposto deriva da crença de que os indivíduos se “humanizam” a partir das infinitas interações estabelecidas no conjunto das relações sócio-culturais.

A esse respeito, nos diz Nóvoa (1991, p. 109): a “produção do homem é o resultado de uma combinação particular entre as disposições geneticamente determinadas e um ambiente cultural preciso”. É, portanto, no mundo da cultura que os sujeitos históricos atribuem significado à sua própria existência; é também nesse universo que se desenvolvem os processos formativos.

No âmbito do desenvolvimento dos processos da formação inicial de professores, dois elementos são de fundamental importância na condução de qualquer proposta de análise.

O primeiro diz respeito à necessidade de situar as discussões relativas a esses processos no interior de um movimento mais amplo: o da **profissionalização**. O segundo vincula-se às relações existentes entre o desenvolvimento das políticas de formação inicial de professores, e o processo de **estatização do ensino**.

Em relação a este elemento, embora a gênese da profissão docente não coincida com a emergência dos sistemas estatais de ensino (Nóvoa, 1991), a ação do Estado foi fundamental no percurso de construção de políticas educacionais, o que pressupõe a criação de dispositivos (legais) que vinculassem a construção da profissão às regulamentações estatais.

Esse princípio coloca a formação inicial de professores no interior dos movimentos de constituição das políticas públicas, conferindo-lhes, portanto, uma conotação política e ideológica que não pode ser negada. O processo de **profissionalização docente** mantém uma relação – direta – com esse contexto.

Segundo Nóvoa (1991, p.123), a “história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social”.

O movimento de constituição da profissionalização docente envolve, portanto, uma conotação político-cultural. Nesse sentido, torna-se de suma importância considerar os ambientes onde os professores são formados (sem desconsiderar, evidentemente, o local da sua atuação profissional). Essa importância reside no fato de que as instituições sejam espaços onde se desenvolvem infinitas relações.

Partindo do pressuposto de que toda instituição é construída com base num ordenamento jurídico – mas também pelos sujeitos que nela atuam, ou melhor, pelas relações que tais sujeitos mantêm entre si no plano profissional e pessoal – considerá-la como um dos elementos responsáveis pelo processo de profissionalização docente é, pois, fundamental.

Para Silva, Jr & Ferreti (2004), o “institucional” vincula-se a uma dada forma organizacional que acaba marcando profundamente as culturas e as práticas desenvolvidas no interior desses espaços.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas institucionais, presentes nos espaços de formação docente, contribuem, amplamente, para a construção da identidade profissional dos

futuros educadores, o que a caracteriza, portanto, como co-definidora das práticas profissionais. As culturas institucionais associadas às culturas profissionais definem, em conjunto, a profissionalidade docente, entendida como a expressão da atuação prática do professor.

Esse “jeito de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1991) relaciona-se, fundamentalmente, ao local onde os professores aprendem e exercem seu ofício.

Chegamos, portanto, ao conceito de profissionalização, entendido como um

processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são válidos como próprios de um grupo-profissional no interior de uma **estrutura do poder** (Cunha, 1998, p. 132).

A constituição e o desenvolvimento das políticas de formação docente, inicial e continuada, só podem ser entendidos no contexto das relações de poder em que são criados e onde se processa sua evolução, o que coloca esse movimento numa esfera, eminentemente, política.

Nesse sentido é que a noção de campo (Bourdieu) nos ajudou, do ponto de vista teórico, na condução da nossa análise. O processo de construção e desconstrução dos diferentes modelos institucionais voltados para o preparo dos professores das séries iniciais da escolarização se desenvolve, historicamente, no interior de um espaço de disputas.

O campo educacional brasileiro é constituído pela presença de infinitas formas de se conceber o mundo e, conseqüentemente, as relações humanas que nele se estabelecem. Nesse sentido, as políticas de formação docente representam um local onde embates são travados em defesa de determinados valores e concepções.

As lutas travadas no interior desse campo vão consolidando uma ou outra corrente teórica na medida em que as correlações de forças, no âmbito das decisões político-institucionais, redefinem os atores que, num dado momento, vão ocupar posições estratégicas na esfera da administração pública.

Essa correlação de forças é fundamental no processo de constituição dos ambientes e dos programas consubstanciados pelas políticas de formação docente. São também as relações de poder em jogo, nos diferentes momentos da nossa história, que vão contribuir para a caracterização das políticas educacionais no país.

Collares, Moysés & Geraldi (1999), ao analisarem a influência das políticas públicas na definição dos programas de formação continuada, afirmam que o traço determinante nesse processo é a presença de uma “política de descontinuidades” que caracteriza as ações na área.

Essa caracterização é válida também para o processo de definição e, principalmente, de condução dos programas de formação inicial de professores. As políticas públicas nessa área são definidas a partir das disputas travadas no interior dos diferentes campos (político, educacional, cultural, simbólico, institucional), caracterizando-se, portanto, como elementos criados no seio de determinadas estruturas de poder.

É nesse processo que encontramos a presença de mecanismos de mudanças e permanências; avanços e recuos; possibilidades e limites. No âmbito do estabelecimento das ações públicas, em especial no campo da constituição dos ambientes institucionais destinados à formação inicial de professores, os movimentos de rupturas ou transformações, assim como as permanências, podem significar avanços ou recuos, limites ou possibilidades.

São as circunstâncias históricas, os diferentes olhares e as distintas formas de atuação sobre esses contextos que vão definir, conceitualmente, o significado de cada um dos movimentos supracitados.

3. Percurso metodológico

Em função dos objetivos propostos, optamos por adotar uma abordagem histórica associada a um estudo empírico. A primeira tem como finalidade recuperar o percurso trilhado pelas políticas de formação de professores destinadas ao preparo dos professores das séries iniciais; além de circunstanciar os mecanismos de rupturas/mudanças e permanências presentes no interior das políticas na área e analisar, a partir do legado histórico e do atual contexto que tem marcado as disputas no interior do campo educacional brasileiro, os contornos assumidos pelos Institutos Superiores de Educação.

O estudo empírico objetiva fornecer-nos os dados acerca do processo de constituição e implementação dos ISEs no interior do ensino superior brasileiro, tanto na esfera pública quanto privada, além de fornecer também os dados relativos à atual configuração assumida pelas instâncias e pelos cursos de formação de professores das séries iniciais.

Nesse sentido, recorreremos ao uso de fontes primárias, expressas pela documentação oficial que fundamentou o ordenamento das políticas de formação dos professores da “escola primária”. Utilizamo-nos, igualmente, de um conjunto de entrevistas realizadas com algumas

das personagens que participaram do processo de constituição da atual moldura legal, que consubstanciou a criação e a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação. A finalidade dessas entrevistas foi, basicamente, a de resgatar as expectativas (iniciais e atuais) dessas personagens em relação à criação e ao destino desses institutos.

Nossas fontes secundárias ficaram por conta da produção bibliográfica relativa ao tema em questão. Em relação aos espaços da pesquisa, recorreremos aos acervos digitais da Fundação Biblioteca Nacional, especialmente ao “depósito legal”, que conta com praticamente toda a documentação oficial produzida no país e ao banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que nos forneceu, além dos principais referenciais legais responsáveis pelo atual reordenamento do sistema educacional brasileiro, os dados acerca do desenvolvimento dos Institutos Superiores de Educação em sua perspectiva territorial, elementos imprescindíveis à condução de nossa análise.

A biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o Centro de Referência em Educação Mário Covas, o Arquivo Público do Estado de São Paulo, a Biblioteca Nadir Gouvêa Kfoury da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas se constituíram em espaços privilegiados de pesquisa, pois possuem um acervo altamente especializado na área educacional.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO ÂMBITO DO ENSINO SECUNDÁRIO

1. A trajetória da formação do professor primário entre o Império e a Primeira República

Em Portugal, o percurso de laicização da educação foi acompanhado por um processo de unificação do sistema de instrução, cuja finalidade era fornecer as condições necessárias para o Estado português homogeneizar um sistema que tinha como característica fundamental a diversidade, especialmente do ponto de vista de quem ensinava: famílias, Igreja, preceptores particulares e associações filantrópicas se “revezavam” na tarefa de “letrar” as crianças.

No campo das disputas entre Estado e Igreja, vinculado ao próprio movimento de constituição e consolidação das monarquias nacionais, o processo de expulsão dos padres jesuítas das terras portuguesas acarretou uma série de implicações ao processo de instrução, especialmente na Colônia, pois até 1759 eles eram praticamente os únicos responsáveis pela nossa “educação”.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 com uma missão clara e bem definida: a propagação da fé católica e a manutenção das relações de poder próprias do ordenamento estamental da sociedade portuguesa; ordenação essa que ainda se mantinha alicerçada nos princípios feudo-clericais das sociedades medievais.

O que estava no pano de fundo da missão jesuítica no Brasil era a construção de um Projeto de Sociedade que, embasado no modelo de organização social português, deveria dar forma às relações político-sociais a serem estabelecidas na Colônia. Esse projeto de sociedade objetivava a construção de uma organização social semelhante ao que se verificava na Metrópole onde as relações, no âmbito do poder religioso, consubstanciavam e sustentavam as relações na esfera política e, conseqüentemente, sócio-econômica. Foi no bojo desses pressupostos que os primórdios de nossa educação escolar foram sendo tecidos.

Segundo Luiz Alves de Mattos (1958, apud Hilsdorf, 2003), a atuação dos jesuítas no Brasil foi marcada por duas grandes fases. A primeira, que foi de 1549 a 1570, teve como

princípio a ação dos missionários, e a segunda, de 1570 a 1579, a consolidação e expansão dos colégios.

Esse primeiro momento teria sido organizado com base em um processo de socialização, cujo fundamento era a divulgação da fé católica. Os princípios dessa tática pautavam-se primeiramente na transformação da cultura local para depois substituí-la pela luso-clerical. Essa tática parece não ter surtido muito efeito, pois nas décadas seguintes foi substituída pela política do aldeamento, cujo modelo era a casa de meninos.

Nas casas de meninos, o projeto educacional desenvolvido era diferenciado entre aqueles que seguiriam a carreira religiosa e os que não seguiriam. Para os primeiros, estava reservado o aprendizado da leitura e da escrita do português e do latim; para os demais; além da fé-cristã, tinha-se o ensino artesanal e agrícola.

Na Europa, a ação da Companhia de Jesus, desde sua constituição, estava atrelada ao trabalho nas instituições escolares: os colégios e as universidades, o que no Brasil, nas primeiras décadas do século XVI, dadas as reais condições socioeconômicas da Colônia, era algo impossível.

Na medida em que o cenário colonial foi se transformando em complexidade e a necessidade de educar os meninos brancos foi se impondo com mais veemência, Igreja e Estado passaram a vislumbrar as possibilidades de instalação, na Colônia brasileira, dos primeiros colégios jesuítas. Demonstração dessa preocupação por parte da Coroa foi o repasse da redízima⁴ aos clérigos da companhia como forma de incentivo à instalação dos colégios em terras brasileiras.

Segundo Hilsdorf (2003), no século XVI os primeiros padrões de redízima foram aplicados às casas da Bahia (1564), Rio de Janeiro (1568) e Olinda (1576), transformando-as em colégios que deveriam oferecer o ensino secundário de humanidades para a *clientela letrada*. A Vila de São Paulo nasceu oficialmente em 1554 e foi organizada em torno de uma casa de ensino jesuíta, que em 1631 tornou-se o Colégio Santo Inácio.

Se, do ponto de vista jurídico, os colégios deveriam receber todos os meninos que tivessem interesse em ingressar na atividade eclesiástica, na prática, a historiografia nos tem demonstrado que apenas os meninos brancos tinham acesso a essas instituições formativas. Os

⁴ Taxa de arrecadação no valor de 10% das dízimas pagas à Coroa portuguesa pelos colonos. Essa taxa poderia ser paga em espécie, ou seja, em açúcar.

jovens da aristocracia colonial, formados nos colégios jesuítas, davam prosseguimento aos seus estudos nos países europeus, onde passavam a frequentar a universidade.

Nos colégios os meninos eram introduzidos no mundo letrado. Segundo Paiva, (2000), a tarefa de ensinar a ler e escrever tinha uma finalidade de cunho social, político e ideológico:

[...] pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso as letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os jesuítas vão julgá-las desnecessária. E os colégios, estes, sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha (PAIVA, 2000, p. 44).

Por um período de mais de 200 anos, a educação e principalmente o ensino institucionalizado esteve, quase que exclusivamente, a cargo dos padres-mestres. O contexto político-econômico da Europa do início do século XIX levou, dentre outras conseqüências, ao enfrentamento entre Igreja e Estado e à transferência da Corte portuguesa para as terras brasileiras, colocando novos desafios as formas de se pensar e ordenar a instrução na Colônia portuguesa.

Foi nesse contexto que, em 1759, por meio de um Alvará Régio, o ensino público laico foi instituído nos domínios portugueses. No seio das Reformas Pombalinas, a educação assumiu um caráter bastante particular, especialmente do ponto de vista dos instrutores de ensino. De 1759 até 1772, momento em que foi instituída a regulamentação dos ensinos primário e secundário, de caráter leigo e gratuito, o ensino na Colônia brasileira ficou distante de uma sistematização real.

No âmbito do *processo* de mudanças e permanências, podemos verificar a presença de dois *movimentos* aparentemente antagônicos: ao mesmo tempo em que a política pombalina significou o rompimento com o modelo de organização de ensino dos jesuítas deu continuidade a uma série de características existentes no ensino religioso. Talvez o traço mais marcante dessa identificação esteja na continuidade de um modelo social rígido, aristocrático e escravocrata.

Do ponto de vista das formas de se ensinar e de “quem ensinava”, Villela nos diz que:

[...] aqui havia uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender: Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam os filhos dos fazendeiros. Nos espaços urbanos a diversidade era ainda maior, variando de acordo com as posses e objetivos das famílias que demandavam

a instrução ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos – no caso da Igreja ou das associações filantrópicas – ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais [...] O modelo escolar não estava rigidamente internalizado e qualquer um que dominasse alguma habilidade (leitura, escrita e cálculo) não se sentiria constrangido em retransmiti-lo no âmbito doméstico. Ele só recorre ao mestre-escola quando reconhece a falência e os limites da sua missão (VILLELA, 2000, p. 99).

O projeto de laicização da função docente no Brasil teve início com o processo de envio de professores régios portugueses entre os séculos XVIII e XIX. Professores esses que, segundo Marcílio (2005), eram “com raras exceções, muito mal preparados”. Contudo, foi apenas a partir da Lei Geral de Ensino de 1827 que as intervenções estatais no campo da docência assumiram contornos mais definidos, especialmente do ponto de vista das atribuições dos docentes, cuja incumbência primordial era:

[...] ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções; as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionada à compreensão dos meninos (Decreto Imperial de 1827, apud ESCOBAR, 1933).

Em 1834, por meio de um Ato Adicional, o Estado iniciou um processo de descentralização político-administrativa, que acabou trazendo algumas consequências importantes para a esfera educacional, principalmente no que diz respeito à transferência da responsabilidade com o ensino para os governos provinciais. Segundo Fernando de Azevedo (1958), tal medida acabou comprometendo nacionalmente as possibilidades de organização das bases educacionais.

No entanto, a realidade econômica, social e política do império nesse momento, estavam longe de propiciar condições concretas para um movimento de centralização das decisões. Antes, o que se tinha nesse período era exatamente uma orientação descentralizadora em todos os setores da nossa vida política e econômica.

O quadro geral de organização da política brasileira do início do século XIX apresentava uma realidade marcada por uma disputa entre duas correntes políticas que, na essência, apresentavam poucas diferenças em termos de propostas de organização política.

Esse embate entre os chamados “conservadores” e “liberais” representava, em última instância, uma opção em relação às orientações administrativas que o poder político deveria assumir.

Para os conservadores, essas orientações deveriam seguir um padrão centralizador, enquanto para os liberais as decisões deveriam ser tomadas no âmbito do poder local.

Esse contexto atrelado a uma determinada leitura e apropriação do pensamento iluminista acabou influenciando também as idéias pedagógicas em voga, que viam na “instrução” o único caminho possível para se atingir um grau elevado de “civilização”.

Uma leitura mais atenta desses preceitos nos leva a perceber que, no campo educacional, o racionalismo iluminista fundamentava o propósito republicano de atingir a unificação de determinados padrões sociais que, na mentalidade da época, só poderia ser viabilizada pelo viés da instrução.

Seguindo o percurso trilhado na Europa ao longo dos séculos XVIII e XIX e diante do quadro de “despreparo” dos mestres diante da “missão” de instruir as novas gerações com base em um modelo “liberal” de sociedade, a necessidade de tornar o exercício da instrução uma prática mais especializada fortaleceu-se e conduziu a uma outra necessidade: a de se criar espaços institucionais específicos para o preparo desses agentes.

No Brasil, o processo de institucionalização da formação docente teve início na década de 1830 com a criação das escolas normais provinciais.⁵ Esse movimento foi marcado pelo intenso processo de avanços e recuos, caracterizado por uma série de medidas que levavam, sucessivamente, à criação e extinção desses ambientes.

Da criação da primeira Escola Normal em território nacional (1835) até a década de 1860, as condições de sobrevivência desses espaços permaneceram em uma situação de profunda instabilidade, fruto das constantes mudanças ocorridas no âmbito das administrações locais, que, ao se alternarem, acarretavam redefinições nos rumos das orientações e reformas, no campo da educação, e conseqüentemente da formação de professores.

Desde sua criação até sua substituição por outro *ambiente* de formação, o que podemos verificar, no percurso da Escola Normal, é a presença de um cenário de constantes

⁵ 1835: Criação das Escolas Normais nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro; 1836: criação da Escola Normal da Bahia; 1846: criação da Escola Normal de São Paulo. A esse respeito ver: TANURI, L. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

avanços e recuos; consubstanciado essencialmente pelos diferentes movimentos político-ideológicos que se estabeleceram historicamente.

O quadro tecido entre o final do Império e a “Primeira” República foi marcado por uma série de tendências, das quais podemos destacar: o enfraquecimento das bases conservadoras e o avanço das propostas liberais no cenário político do país; o fomento dos movimentos abolicionistas e a necessidade de se pensar em novos patamares de organização produtiva; o crescimento das áreas urbanas, especialmente nas regiões do centro-sul que traziam novas formas de ordenamento do espaço, do tempo e das relações sócio-culturais; a expansão da lavoura cafeeira e sua conseqüente implicação na redefinição das múltiplas relações, tanto no âmbito da organização econômica, quanto no âmbito político-social.

Esses foram alguns dos elementos que conjuntamente passaram a demandar outra forma de tratar a questão da instrução, que, segundo os pronunciamentos da época, carecia de maior qualidade. Nesse aspecto, é importante que tenhamos claro que ter uma educação qualificada significava propiciar o acesso às “letras” a uma pequena parcela da população.

Dentro de um movimento de difusão da instrução que contagiou o cenário da época, as inovações pedagógicas passaram a assumir uma conotação diferenciada, sendo cada vez mais valorizadas. Tal realidade implicou, conseqüentemente, na busca de maior clareza em relação ao que vinha a ser e como deveria ser a formação dos profissionais responsáveis pela instrução da “população” brasileira. As questões acerca do *locus* e das formas de organização da formação docente passaram a ocupar um espaço nas discussões e nos planos governamentais.

A cidade de São Paulo conheceu, entre 1879 e 1930, um momento de acelerado avanço econômico, já que desde o final do Império a oligarquia cafeeira vinha se firmando como grande força política no cenário nacional. Nesse sentido, o modelo republicano foi seguramente uma opção política da aristocracia cafeeira do Sudeste, que via nessa nova forma de organização do Estado as condições necessárias para assumir o poder, não apenas econômico, (como já se configurava como uma força indiscutível), mas também político.

Com a República do Café e a definitiva ascensão da elite cafeeira no cenário nacional, o crescimento das cidades do Sudeste, principalmente São Paulo, acompanhou o amplo percurso de construção de um sistema de infra-estrutura que fosse capaz de contemplar as exigências desse novo contexto. Em 1867, foi inaugurada a primeira linha férrea da capital

paulista, interligando São Paulo ao Porto de Santos, de onde a produção cafeeira seria exportada.

O cenário da cidade mudou substancialmente com o processo de urbanização, que se intensificou com o deslocamento do eixo político-econômico da região Nordeste para São Paulo. Dentre as mudanças podemos citar a presença de uma elite aristocrática na cidade, com a construção de grandes palacetes; a entrada de imigrantes, que se destinaram a atividades artesanais e industriais, provocando uma (re)configuração da estrutura social; o aparecimento de uma massa de operários que se dedicavam às atividades manufatureiras; e o surgimento e a expansão das primeiras fábricas. Enfim, um novo panorama se instalava e passava a exigir, cada vez mais, ações governamentais mais efetivas no campo social.

A educação institucionalizada, sua forma de organização e sua concepção são socialmente produzidas, em função das relações que estabelece com seu tempo e sua época. Nos primeiros anos da República, a escola laica, pública e gratuita tornou-se bandeira dos movimentos sociais que tomavam as praças e ecoava como aspiração das camadas médias urbanas e como responsabilidade do “novo” poder público. Contudo, os debates que inflamavam as discussões sobre as nossas orientações pedagógicas estavam limitados a um pequeno grupo, representante de (uma também pequena) elite cultural.

Eram esses os sujeitos que, para além dos debates inflamados, consubstanciavam o pensamento da época em normas legais. A esse respeito nos diz Casimiro dos Reis Filho (1995):

Nos momentos de aguda gravidade tomam vulto os debates sobre os problemas educacionais. Nesses momentos, então as reformas de ensino são colocadas em discussão. Os debates ocorrem durante o processo legislativo da elaboração das leis. Nessas ocasiões as elites política e cultural são obrigadas a responder ao desafio das circunstâncias históricas. Ao fazê-lo expressam seu pensamento por meio da legislação; encerrando os debates (REIS FILHO, C. 1995, p. 10).

Em 1890, por meio do Decreto 346 de 19 de abril, foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tendo sido assumido pelo então Ministro da Defesa, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Nesse mesmo ano, o ministro instituiu o regulamento da instrução pública primária e secundária do Distrito Federal que serviria de base para o ensino nacional.

O primeiro ministério dedicado à instrução pública teve sua organização regulamentada pelo Decreto 733-A de 05 de maio de 1890:

A Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos compreenderá uma diretoria geral com três secções: a 1ª dedicada a tudo o que for atinente à instrução pública, de modo geral, desde a primária até a superior [...] (Dec. 733-A, Art.1º, 1890, apud NISKIER, 1996, p. 183).

A respeito da sua criação, Abranches (1907) afirmava que:

A criação da pasta da Instrução Pública, Correios e Telégrafos não correspondera a uma necessidade imperiosa de caráter administrativo, mas fora um meio ardiloso e delicado de afastar Benjamin Constant da pasta da Guerra [...]. Entre os meios civis do governo provisório pareceu o meio mais eficaz de apagar as dissensões entre Deodoro e Benjamim Constant dar a este uma pasta, em que as suas aptidões técnicas melhor se acomodassem, ao mesmo tempo em que se confiasse a Secretaria de Guerra a um militar que, como o marechal Floriano Peixoto, pudesse geri-la com êxito [...] (ABRANCHES, D.1907, p. 174, apud NISKIER, A .1996, p. 183).

Essa hipótese levantada nos explica algumas questões e nos propõe outras tantas. Em um primeiro momento, tal contexto nos ajuda a entender o fato de terem sido organizados em uma mesma pasta assuntos relativos à instrução pública e aos correios e telégrafos, todos colocados sob as orientações de um ex-ministro da guerra. Ajudar-nos-ia a entender também a brevidade desse órgão que foi extinto em menos de dois anos.

As formas de se conduzir a criação do novo ministério e a escolha do seu representante explicitam, de certa forma, o papel assumido pela educação no campo das disputas políticas e ideológicas que historicamente vão sendo travadas no interior da sociedade brasileira, em que as necessidades sociais são subordinadas aos interesses e aos arranjos de poder.

Mesmo tendo vida curta, algumas decisões foram tomadas com base na pasta da Instrução Pública, dentre elas a chamada Reforma Benjamin Constant que, através do Decreto 981 de 8 de novembro de 1890, instituiu a regulamentação da Instrução Pública Primária e Secundária.

Em relação à formação docente, o Decreto 407 de 17 de maio de 1890 reafirmou a importância das escolas normais. O avanço dessa proposta diz respeito à forma de

organização desse *locus* que, além da escola de formação em si, passaria a contar com uma Escola Primária modelo, onde seria realizado o “treinamento” dos alunos-mestres.⁶

Algumas medidas foram tomadas pelo ministro antes mesmo da Reforma da Instrução Pública. No campo da formação, uma das medidas que mais nos chamou a atenção foi a criação, por meio do Decreto 667 de 16 de agosto de 1890, de uma instituição de ensino profissional na cidade do Rio de Janeiro denominada *Pedagogium*.

O *Pedagogium* deveria ser um centro impulsor de reformas e melhoramentos da instrução pública nacional, tendo como finalidade primordial oferecer aos professores um espaço de aprimoramento do seu exercício profissional. Esse espaço facilitaria o contato dos docentes com os diferentes métodos de ensino e materiais didáticos de apoio. O *Pedagogium* teria de abrigar o Museu Pedagógico, responsável pela memória da educação pública; conferências e cursos científicos; laboratórios de ciências físicas e naturais; exposições anuais de trabalhos escolares; uma Escola Primária modelo; uma classe de desenho e oficinas de trabalhos manuais; coleções modelo para o ensino de ciências nas escolas públicas; uma revista pedagógica e uma biblioteca circulante para empréstimo gratuito e temporário a domicílio.

Em relação ao movimento de avanços e recuos que tanto tem marcado as ações no campo educacional brasileiro, o destino do *Pedagogium* sintetiza bem essa realidade. Em 1892, por meio do Decreto 1178 de 23 de dezembro, o *Pedagogium* sofreu nova regulamentação e logo depois, em 1896, sua administração foi transferida para a jurisdição do Distrito Federal.

Sob a responsabilidade do município do Rio de Janeiro, o que poderia ter significado um importante avanço no campo da formação e do aperfeiçoamento de professores acabou não se efetivando.

Mais uma vez o distanciamento entre as intenções, por vezes consubstanciadas em normas legais, e a realidade histórica, marcada por limites circunstanciais e pelas decisões de grupos que vão se alternando no poder, se fizeram determinantes na condução dos programas no campo da educação pública brasileira.

Como a Carta Magna de 1891 ratificou a descentralização dos ensinos primário e secundário, as diferentes localidades foram imprimindo suas marcas nas orientações da educação em cada estado, embora as decisões tomadas no Distrito Federal acabassem em

⁶ Ver nos anexos as fotos dos alunos e alunas da escola modelo anexa em 1895.

maior ou em menor medida influenciando as orientações dadas nos diferentes governos regionais.

Acompanhando o movimento de reacomodação dos poderes locais e do poder central, inúmeras reformas foram realizadas na esfera educacional, reorientando, em um contínuo processo, os encaminhamentos dados em relação ao ensino e, conseqüentemente, à formação de professores.⁷

Em São Paulo, verificamos durante a Primeira República duas reformas de grande vulto, a de 1892 e a de 1920.

A Reforma de 1892 corresponde à primeira reforma da instrução pública no Estado de São Paulo no período republicano, abrangendo desde o Ensino Primário ao Ensino Superior, passando pela Escola Normal. Consubstanciada pela Lei 88 de 8 de setembro de 1892, criou a Secretaria Geral da Instrução Pública, em que a Gestão passou a contar com três seções: a primeira destinada a “cuidar” das escolas preliminares, que atendiam crianças entre 7 e 12 anos; a segunda incumbia-se dos ginásios, da Escola Normal e dos cursos superiores; e a terceira, respondia pelo Conselho Superior.

Esse dispositivo legal procurou dar uma configuração particular aos cursos de formação de professores, principalmente àqueles docentes que atuariam no Ensino Primário. Em seu artigo 24, estabelecia que: “haverá quatro escolas normais primárias; para formar os professores destas escolas e dos ginásios, haverá, junto à Escola Normal da Capital, um curso superior”.⁸

O curso superior junto à Escola Normal, previsto pela legislação, teria duração de dois anos e seria dividido em duas seções: uma científica e uma literária, com a finalidade de preparar os professores para os ginásios, as escolas complementares e as escolas normais primárias. Essa resolução, no entanto, nunca foi efetivamente implantada.

Segundo Tanuri (1979), apesar de todos os ajustes realizados nessa lei, o que se pode verificar é a existência de uma preocupação por parte dos legisladores em conciliar o aspecto quantitativo referente à criação das escolas normais com o aspecto qualitativo desses

⁷ Piletti (2000) indica, no âmbito federal, a ocorrência de uma reforma no sistema de educação da Colônia; nove no Império (1838, 1841, 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881) e 11 durante a República (1890, 1901, 1911, 1915, 1925, 1931, 1942, 1961, 1971, 1982, 1996).

⁸ A Legislação responsável pela regulamentação da Lei 88/1892 corresponde aos seguintes instrumentos legais: Decreto 144-B de 30/12/1892; Lei 169 de -7/08/1893 e Decreto 218 de 27/11/1893.

ambientes institucionais, com claro objetivo de “expandir um sistema uniforme e homogêneo de escolas normais de alto nível para a época”. Entretanto, segue a autora:

[...] não havia condições econômicas e sociais que permitissem tal conciliação e servissem de suporte ao referido sistema, de forma que nas várias alterações posteriormente realizadas podemos discernir praticamente o início da estruturação de dois tipos de instituições formadoras do Magistério: uma de padrão elevado, sonho dos primeiros republicanos, onde centralizaram todas as suas atenções e que, restrita a uma única unidade – a Escola Normal da Capital – só conseguiu absorver um limitado contingente; outra, de padrão inferior, solução condizente com as necessidades de preparo de pessoal em quantidade adequadas às exigências do Ensino Primário em expansão, e que foi a principal responsável pela produção do pessoal docente [...] à medida que não se concretiza a multiplicação do padrão elevado de Escola Normal, esboçado pelas primeiras administrações republicanas, e a proporção que se evidencia a insuficiência de seus egressos, se delineia a organização de um tipo *paralelo* de Escola Normal, de categoria inferior, mas possível de concretização (TANURI, L. 1979, p. 80).

Um dos pontos que certamente inquietam especialistas e autoridades governamentais, diz respeito à necessidade de se equacionar uma questão fundamental no tocante aos programas de formação docente no país: como preparar um grande contingente de professores sem que essa formação seja aligeirada e comprometida do ponto de vista qualitativo? Dito de outra forma, para formar muita gente a escola precisa ser de qualidade inferior?

O processo histórico de constituição da profissão docente em nosso país nos tem mostrado que a saída encontrada pelas autoridades em relação a essa questão não tem conseguido responder de forma positiva ao problema. Antes, o que temos visto são medidas paliativas que visam suprir o primeiro ponto do *iceberg*: a urgência em fornecer uma quantidade relativa de professores para a educação básica.

Nos primeiros anos da República brasileira, apesar de todo o idealismo de muitos educadores da época e das tentativas legais de dar forma a essas idéias, a concretude histórica acabou impondo a necessidade de se reorientar alguns dos pressupostos básicos das propostas iniciais dos republicanos.

Em 1890, o Decreto 27 de 12 de março, (responsável pela reorganização da Escola Normal de São Paulo) justificava a “reforma” dessa instituição, (que teve suas escolas anexas transformadas em escolas modelos), como indispensável ao processo de constituição de um ensino público de qualidade:

[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (Decreto n. 27 de 12 de março de 1890).

Ainda sobre a importância da Escola Normal como ambiente institucional vocacionado para a formação de professores, e o papel do professor no processo de reforma do ensino paulista, Caetano de Campos afirmava:

Toda discussão prévia do que deve ser a lei que reforme o ensino é ociosa e anacrônica sem a formação do professor [...]. Venha, pois esta tão desejada reforma da instrução pública satisfazer a premente urgência de educar o povo. Ninguém a solicita mais do que eu. Venha sim, com um barco bem aparelhado, mas quando houver marinheiros capazes de evitar que ele soçobre (CAMPOS, C. apud. TANURI, 1979, p. 87).

No entanto, apesar da importância dada ao texto legal de 1890 à Escola Normal (Regulamento da Escola Normal de 1890, Art. 1º) e dos apelos do Diretor da Escola Normal da Capital em prol da constituição de um “laboratório” destinado a formar professores que pudessem contribuir para reformar o ensino público paulista, a realidade acabou não correspondendo às intenções proclamadas.

Em relação às aspirações de Caetano de Campos, suas idéias sobre as escolas modelo não foram plenamente concretizadas. A instalação das escolas de ensino médio e pós-médio, que deveriam servir de molde para a organização do sistema de ensino paulista, tampouco chegou a ser efetivada.

A Lei 88 de 1892, responsável pela reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, estabeleceu a criação da escola complementar, com quatro anos de duração e com o mesmo currículo enciclopédico da Escola Normal, com exceção da formação pedagógica.

A finalidade do curso complementar era constituir um elo entre o preliminar e o secundário, de modo que o ensino passasse a constar de três níveis: primário, complementar e secundário. Tanuri (1979) nos diz, porém, que tal como se apresentava na lei o curso complementar não estabelecia nenhuma ligação com o curso secundário, constituindo tão somente em um prolongamento do ensino preliminar.

Entretanto, a criação da escola complementar acabou desempenhando um importante papel no contexto da formação dos professores das séries iniciais, uma vez que no ato de sua

criação lhe foi acrescida a possibilidade de preparar professores adjuntos para atuar nas escolas preliminares.

Esse papel acessório foi ampliado significativamente alguns anos depois. Em 1895, quando a (**única**) Escola Normal existente na capital paulista foi declarada incapaz de formar com rapidez o número de professores necessários para o Ensino Primário e diante da possibilidade economicamente mais viável apresentada pelas escolas complementares, a Lei 374 de 03 de setembro acabou por facultar às escolas complementares a possibilidade de formar professores para o Magistério paulista mediante o acréscimo de um curso de prática de ensino a ser oferecido nas escolas modelo do Estado.

Seguramente, o caminho escolhido foi, do ponto de vista econômico, o mais vantajoso; porém, não representou vantagens semelhantes do ponto de vista da qualidade a ser impressa aos cursos de formação de professores. A sistemática criada consubstanciou um modelo dual de formação de mestres. A esse respeito, nos diz Tanuri:

O dilema entre qualidade do Ensino Normal, então existente, *versus* quantidade de professores que se precisava formar, e rapidamente, só se resolveu na estratificação do sistema de formação do Magistério: mantinha-se o padrão da escola existente e estabeleciam-se outras de categoria inferior, porém de maior exequibilidade. Inicia-se, então, a existência de uma dualidade de cursos paralelos que partilhavam entre si a tarefa de preparação de professores para as escolas primárias: um deles destinado especificamente a isso, embora de conteúdo de reduzida feição profissional; o outro, de conteúdo exclusivamente cultural, em decorrência de sua teórica função precípua. Seria, entretanto, sobretudo essa característica de instituição coadjuvante da Escola Normal a determinante da expansão e procura dos cursos complementares (TANURI, 1979, p. 102).

A trajetória do curso complementar seguiu sem grandes alterações estruturais até 1911, mantendo a dualidade existente entre os modelos de formação de professores, que recebeu inúmeras críticas ao longo do seu processo de existência.⁹

Essas reivindicações, porém, parecem não ter conseguido ecoar de forma substancial, uma vez que a próxima reforma realizada efetivaria a separação entre esses dois modelos.

A Reforma de 1911, (Decreto 2025 de 29 de março), reconheceu a escola complementar como um ambiente de formação de professores. Tal reconhecimento pode ser evidenciado na medida em que esse dispositivo legal “elevou” as escolas complementares à

⁹ A esse respeito, ver: TANURI, M.L. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

categoria de escolas normais. As chamadas escolas complementares constituíram-se em **escolas normais primárias**, e as escolas normais em **secundárias**.¹⁰

Na perspectiva de avanços e recuos, no processo de constituição dos *locis* de formação docente no país, o dispositivo legal que elevou a escola complementar à categoria de Escola Normal primária não foi capaz de equacionar o contexto de dualidade existente no campo da formação desses profissionais. Entretanto, nos diz Tanuri:

Consolida-se desta forma a existência de dois tipos paralelos de instituições formadoras do Magistério primário, com algumas diferenças entre si, principalmente no que se refere ao conteúdo e à organização do ensino, bem como os privilégios e o *status* atribuídos aos concluintes do curso. Havia, porém, muito mais semelhanças entre os padrões de ensino dessas escolas do que os existentes entre as antigas escolas complementar e normal. E, na verdade, o estabelecimento de dois tipos de cursos normais, de estruturas não tão divergentes como as apresentadas pelas duas anteriores, significou um passo à frente na definição de um sistema unificado de formação de professores primários (TANURI, 1979, p. 129).

A Lei 1341 de 16 de dezembro de 1912 foi a responsável pela reformulação da Escola Normal secundária. Talvez uma das principais contribuições dessa lei tenha sido propor uma ampliação dos estudos pedagógicos, que desde os primórdios da constituição dessa instituição estavam restritos a uma única disciplina: a Pedagogia. Essa fragilidade do conteúdo mais específico no interior do curso de formação dos professores da Escola Primária fazia parte do rol de críticas que a organização curricular da escola de formação de professores vinha sofrendo a longa data. Contudo, os textos legais de 1911, (Decreto 2025 de 29 de março) e 1912 (Lei 1341 de 16 de dezembro), não conseguiram solucionar as várias fragilidades presentes no corpo das instituições responsáveis pela formação do professor primário.

O rol de questões que consubstanciavam as críticas ao sistema de formação docente em São Paulo persistia em seus problemas crônicos, como a coexistência de sistemas paralelos de formação; a reduzida carga horária do curso; a manutenção de um currículo alicerçado em disciplinas de cunho mais cultural e pouco profissional; e, uma questão essencial, o “comprometimento” do nível de preparo dos alunos que ingressavam nas escolas normais.

¹⁰ Nesse momento eram três as Escolas Normais Secundárias: a da Capital, a de Itapetininga e a de São Carlos.

Com base nessas questões, um Inquérito realizado em 1914, retratando a situação do ensino público primário na cidade, destacava no âmbito da formação docente os seguintes problemas:

Essa preparação é deficiente, anarquizada, péssima sem exagero algum. As escolas normais primárias, caricaturas dos institutos de tal nome, ministram um ensino falho, insuficiente e lacunoso para os mestres primários. As outras, esdruxulamente crismadas de “secundárias”, padecem de grandes defeitos, dentre os quais destacamos a má distribuição das matérias pelos quatro anos e a “ausência de acentuado caráter profissional” (Inquérito sobre a situação do ensino público no Estado de São Paulo. *O Estado de São Paulo*, 3/3/1914, p. 5 apud TANURI, 1979, p. 138, grifo nosso).

Uma das respostas do poder público paulista as críticas tecidas ao sistema de formação de professores foi a criação em 1917, por meio da Lei 1579 de 19 de dezembro, de um curso preparatório para o ingresso na Escola Normal, denominado “curso complementar”.

Provavelmente, a criação desse preparatório esteja vinculada à necessidade de conferir uma formação geral mais aprofundada aos futuros docentes, o que poderia desonerar a Escola Normal de dedicar carga horária tão extensa a esse objetivo, permitindo-lhe ampliar o seu caráter profissional.

Dessa forma, duas das principais questões apontadas pelos críticos da Escola Normal seriam, pelo menos do ponto de vista legal, resolvidos: o baixo nível cultural dos ingressos e a frágil configuração profissional do curso.

Entretanto, as ações viabilizadas pelos primeiros republicanos para a separação do conteúdo de formação geral da formação profissional não chegaram a ser implementadas. Tal questão só seria definida com mais clareza nos anos 1930, mais especificamente na Reforma de 1933.

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pela influência do movimento escolanovista, que a partir de uma nova forma de conceber a criança e as suas relações com o mundo propôs um (re)direcionamento na organização do ensino, o que conseqüentemente implicou em novas orientações no campo da formação de professores.

Entre os pressupostos que embasavam os referenciais escolanovistas estava a importância que seus teóricos e defensores dispensavam às ciências educacionais, especialmente do ponto de vista da fundamentação que essas ciências, (em especial a psicologia educacional), trariam à Pedagogia.

Tais pressupostos propunham revisões dos métodos de ensino, dos programas escolares e, sobretudo, da natureza do processo de ensino-aprendizagem. No entrecruzamento dessas questões teórico-metodológicas com a reorganização do Ensino Primário estavam as instituições de formação de professores.

Os princípios defendidos pelo movimento escolanovista reascendiam os questionamentos em torno da organização dos modelos de formação que não conseguiam se firmar, predominantemente, como espaços de formação profissional.

Da Escola Normal, nesse contexto, requeria-se, mais que nunca, a constituição de um perfil mais definido no âmbito de sua responsabilidade de formar profissionalmente os professores para o Magistério primário. Tal solicitação aparecia fundamentada pela necessidade de fazer com que esses ambientes fossem organizados em consonância com os “novos” pressupostos educacionais, que exigiam um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento da criança e sobre os melhores métodos de ensino que pudesse responder à especificidade de educar as novas gerações.

No âmbito da formação de professores, fazia parte do projeto inicial que antecedeu a chamada Reforma Sampaio Dória (1920) a instalação na Escola Normal de Piracicaba de um curso de formação de professores para as escolas rurais; a criação (na capital paulista) de uma Faculdade de Filosofia, Letras e Educação e a uniformização das escolas normais.

A instalação do curso de formação de professores para a escola rural em Piracicaba não chegou sequer a ser incluído no Projeto de Lei que antecedeu a Reforma; a Faculdade de Filosofia, por sua vez, chegou a fazer parte do Projeto como Faculdade de Educação, sendo incluída no texto legal. Contudo, nunca chegou a ser criada. Apenas a uniformização das escolas normais foi incluída na Lei 1750 de 8 de dezembro de 1920 e efetivada.¹¹

A Lei 1750 de 1920 eliminou a dualidade entre escolas normais primárias e secundárias. Segundo Tanuri (1979), essa medida representou um avanço na configuração dada às escolas normais, uma vez que o processo de unificação realizado se deu através da elevação das normais primárias ao nível das secundárias, o que implicou na extinção do primeiro modelo e na “consagração definitiva do padrão mais elevado de ensino de formação de professores primários” e “contribuindo definitivamente para o aprimoramento do processo de formação docente” (op. cit. p. 160).

¹¹ A Lei 1750 de 8 de dezembro de 1920 foi regulamentada pelo Decreto 3356 de 31 de maio de 1921.

Além da unificação das escolas normais, a Reforma Sampaio Dória foi responsável também pelo aumento de um ano na duração do curso complementar (preparatório), pela equiparação profissional entre as diferentes categorias de professores (complementaristas, normalistas primários e normalistas secundários) e pela reorganização do currículo da Escola Normal. Buscava-se, com essa reorganização, enfatizar o caráter profissional da escola de formação de professores, já que ao longo dos três últimos anos do curso os alunos-mestres passariam por algumas disciplinas específicas: Prática Pedagógica, Psicologia, Pedagogia e Didática.

Em relação à importância de as escolas normais assumirem um caráter mais “técnico”, dizia Sampaio Dória:

O que o interesse do curso normal impõe é imprimir às matérias técnicas largo desenvolvimento e técnica perfeita. As matérias não técnicas devem ser distribuídas pelos quatro anos do curso, em uma inteligente seqüência didática. Não são incompatíveis com as técnicas. Uma e outras podem ser dadas simultaneamente, contanto que as técnicas prevaleçam (DÓRIA, S. 1922, p. 254).

Se a Reforma de 1920 representou um avanço, mesmo que remoto, do ponto de vista de uma caracterização de cunho mais profissional à Escola Normal, cinco anos depois o que se verificou foi um retrocesso em relação a esse aspecto.

A Lei 2095 de 24 de dezembro de 1925 promoveu uma reorganização do Ensino Primário em uma perspectiva de revisão dos pressupostos de 1920. Certo é que a Reforma Sampaio Dória recebeu severas críticas ao optar pela organização do ensino primário com base na instituição da escola alfabetizante de dois anos. Contudo, além de rever esse modelo, a Reforma de 1925 atingiu também a Escola Normal, provocando transformações no que se havia realizado de mais significativo na orientação legal anterior.¹²

O texto legal de 1925 acabou por imprimir uma feição mais propedêutica às escolas normais ao instituir o “regime de cursos mistos”, contrariando os apelos da época, sob a alegação da necessidade de se elevar a cultura geral do professorado.

Essa conjugação de cursos propedêuticos com cursos de caráter técnico-profissional, consubstanciada pela Lei 2095 de 1925, reflete a nosso ver, as dificuldades do poder público em lidar com a fragilidade da formação geral dos ingressantes no Magistério.

¹² A Lei 2095 de 24 de dezembro de 1925 aprovou o Decreto 3858 de 11 de junho do mesmo ano.

Essa fragilidade é possivelmente um dos elementos que nos ajudam a compreender o caráter híbrido assumido pelos cursos de preparação de professores ao longo da história da formação docente no país.

Em 1927, novamente a Escola Normal foi objeto de revisão. A Lei 2269 de 31 de dezembro promoveu a simplificação do currículo de formação de professores como consequência da redução de um ano na duração do curso das escolas normais¹³ e a equiparação das chamadas “normais livres”, constituídas por escolas municipais e particulares as escolas normais oficiais. Em contrapartida à redução da escolaridade da Escola Normal, efetivou-se a ampliação, em um ano, da duração do curso das escolas complementares.

No âmbito da equiparação das escolas normais livres as oficiais, o que se verificou foi a expansão do setor privado, também no campo da formação docente. As críticas tecidas a esse ordenamento legal acusavam-no de mercantilizar o Ensino Normal e consolidar a possibilidade da proliferação de “fábricas de diplomas”.¹⁴

A alegação apresentada pelo governo era de que essa medida poderia resolver o problema da falta de professores nas zonas rurais. No entanto, parece-nos que as preocupações reais giravam em torno da desoneração dos cofres públicos em relação à instituição, manutenção e expansão das escolas de formação de professores.

Quanto à expansão das instâncias de formação de professores, essas medidas nos levaram a dois processos, conforme explica Tanuri (1979):

[...] a multiplicação rápida e desordenada de escolas normais se processou com a completa ausência de planejamento, quer quanto à prévia verificação de recursos materiais e humanos, quer no que respeita às reais necessidades definidas pela expansão do Ensino Primário na época [...] De outro lado, deve-se mencionar que a Lei de 1927, ao possibilitar a equiparação de escolas normais municipais e particulares, introduziu um mecanismo no sistema de ensino que não mais pôde ser sustado, não obstante os esforços de algumas administrações que procuraram cercar de maior cautela a concessão de equiparação. O indiscriminado desenvolvimento quantitativo do sistema particular, reforçado a partir de 1940 [...], viria constituir-se em objeto de preocupação de várias autoridades escolares na década de 50 e 60, motivando o aparecimento de inúmeros projetos e mesmo de algumas

¹³ Com exceção da Escola Normal da Praça, que manteve a organização anterior. Em relação a esta instituição dois decretos alteraram sua denominação inicial. O Dec. 3858 de 11 de junho de 1925 foi o responsável pela alteração da denominação Escola Normal da Capital para Escola Normal da Praça. O Dec. 5303 de 24 de dezembro de 1931 alterou novamente sua denominação, que passou a ser Instituto de Educação Caetano de Campos.

¹⁴ Ver mapa com a “Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino Normal (Oficiais e Livres) no Estado de São Paulo, em 1934”.

reformas tendentes a minorar os efeitos da política expansionista (op. cit. p. 210).

Um balanço das ações implementadas no campo da formação docente e o cenário traçado ao longo da Primeira República nos demonstram um histórico marcado por um movimento de avanços e recuo e, nos revelam também, um esforço por parte dos primeiros republicanos em tentar consolidar um espaço de formação mais qualificado.

Foi a República que conseguiu materializar com mais clareza os ideais tecidos no final do Império. Talvez tenha sido esse o maior ganho dos republicanos: avançar do campo das idéias para o campo das ações.

O esforço empenhado na esfera da formação dos professores primários estava vinculado ao significado atribuído a esse nível de ensino por parte das lideranças políticas e intelectuais da época: a instrução sintetizava a possibilidade de afirmação e consolidação dos princípios republicanos. Era por meio dela que a República disseminava seus símbolos e, paulatinamente, incorporava-os ao tecido social.

Nesse contexto, o sistema de ensino a ser organizado deveria expressar o “sentido republicano”, que para se distinguir do período anterior deveria ter, no plano simbólico e material, uma conotação grandiosa, quase “sagrada”. Foi esse o espírito que marcou as reformas do período em questão no Estado de São Paulo, especialmente as orientações legais de 1892.

Contudo, no percurso de consolidação da República e da própria escola de formação de professores, a realidade foi impondo seus limites, tanto do ponto de vista econômico quanto social. Muitos dos ideais traçados pelos primeiros republicanos, tanto no campo da organização do sistema escolar quanto no que diz respeito à formação do seu pessoal docente, não conseguiram se sustentar levando a um movimento de reenquadramento e reacomodação dos preceitos legais as condições socioeconômicas do momento.

Especificamente no campo da formação e dos contornos assumidos pela Escola Normal, o que percebemos é que em meio aos avanços alcançados, inúmeros limites se fizeram presentes.

Para nós, dentre os inúmeros limites existentes, dois desafios a não conseguiram ser equacionados: o primeiro diz respeito ao dilema vivenciado pelo poder público diante do desafio de promover a expansão, com qualidade, das instituições formativas. O outro, refere-se à constituição do perfil institucional e curricular desses ambientes.

As escolas normais, apesar de entrarem para a história da educação como *locus* da formação dos professores primários não conseguiram se dedicar, exclusivamente, ao preparo profissional desses atores, assumindo um caráter “híbrido”.

Essa caracterização fez com que, por vezes, essas instituições se constituíssem muito mais como escolas propedêuticas do que como espaços de formação profissional.

O outro elemento a ser considerado diz respeito as políticas públicas adotadas na área que foram, paulatinamente, consubstanciando a existência de um sistema marcado pela presença de ambientes formativos de natureza institucional e de modelos curriculares diferenciados.

Para nós, o problema dessa pluralidade de modelos formativos não reside na diferenciação institucional propriamente dita, e sim na impossibilidade de se garantir uma equivalência qualitativa entre as diferentes instituições criadas.

Outra questão que merece destaque é a forma como os encaminhamentos político-administrativos foram conduzidos. Dispositivos legais foram tecidos a partir de aspirações pessoais ou de determinados grupos e resultaram na promulgação de um conjunto de determinações, muitas vezes absolutamente desconexas, consolidando, assim, um perfil de descontinuidade no âmbito das políticas voltadas à formação docente.

Dessa forma, a caracterização das escolas normais na cidade de São Paulo, ao longo da Primeira República, acabou sendo definida por um conjunto de princípios, dentre os quais devemos destacar: a descontinuidade das ações governamentais; a dualidade das instâncias formativas; e o perfil híbrido assumido por esses ambientes que flutuavam entre uma identidade, ora mais técnica, ora mais voltada para uma formação geral e propedêutica.

2. Caminhos e descaminhos da Escola Normal no período (pós) Vargas

A conjuntura política do país assumiu novos contornos a partir de 1930, momento em que uma nova composição de forças procurava se acomodar. Com a ascensão de Vargas ao poder, o Estado passou a priorizar o desenvolvimento do mercado interno, adotando uma estratégia em que a industrialização se tornou o instrumento privilegiado para deixar a economia menos dependente do mercado externo.

Os setores urbanos começavam, nesse momento, a ocupar um lugar de destaque no interior das políticas governamentais, dadas as características que a economia adotava e a importância que as camadas urbanas assumiam nesse percurso.

A política nacionalista e centralista de Getúlio Vargas levaram-no a iniciar um processo de integração nacional, que partia do âmbito da organização econômica e se estenderia a todos os setores da sociedade.

O primeiro governo Vargas teve como uma das suas características mais marcantes o fato de trazer para o cenário político os mais distintos segmentos e interesses. Dentre eles, destacavam-se os movimentos vinculados as aspirações das classes médias urbanas, que pela primeira vez viam na figura do Governo Federal a possibilidade de serem representadas.

Para além dos limites que o chamado Governo Provisório enfrentou, o fato é que uma arena composta por esses distintos segmentos e interesses se formou e um grande palco de negociações foi sendo, paulatinamente, tecido em meio a arranjos que procuravam atender os mais variados interesses.

Uma tendência à centralização do poder começou a ficar mais nítida com o início do segundo governo Vargas (1934-1937). Nesse percurso, o governo empenhou um esforço muito grande no sentido de unificar diferentes setores da vida política, social e econômica do país.

Sob a égide do nacionalismo e sob o contexto de intensos movimentos sociais em defesa de uma escola pública renovada, qualificada, gratuita e obrigatória, ao lado de um cenário de expansão dos setores urbano-industriais e de redefinição e (re) acomodação das elites locais é que a política econômica e a organização sócio-cultural do país foram sendo organizadas. Foi nesse cenário também que inúmeras medidas foram sendo adotadas para ordenar o ensino brasileiro em escala nacional.

A importância que a educação assumia nesse contexto era tão estratégica que logo no início do governo (1931) foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sendo posto sob a responsabilidade de Francisco Campos, que por meio de uma série de reformas foi reorganizando e (re)enquadrando o ensino superior, secundário e comercial as aspirações do governo central.

O campo educacional vivia um processo de disputas ideológicas entre os defensores da Escola Nova, que lutavam por uma educação laica, pública e gratuita, e os chamados “conservadores”, vinculados à Igreja Católica e à defesa da escola privada.

Em São Paulo, os Decretos 5846/33 e 5884/33 transformaram o Instituto Pedagógico em Instituto de Educação e criaram (no interior dessa instituição) o “Curso de Aperfeiçoamento” para o preparo técnico de inspetores; delegados de ensino; diretores de estabelecimentos e professores do curso normal. (Fétzon, 1984, p. 140).

O Instituto de Educação teve suas finalidades assim definidas pelo Código de Educação de 1933:

- a) formar professores primários e secundários; inspetores e diretores de escolas;
- b) manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação para os membros do Magistério;
- c) ministrar o Ensino Primário e Secundário a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a prática de ensino, por parte dos candidatos ao professorado (Art. 599, Decreto 5884/33).

Compunham o Instituto de Educação: uma Escola de Professores, uma Escola Secundária, uma Primária, um Jardim de Infância e uma Biblioteca.

Nesse contexto, a Escola de Professores do Instituto Caetano de Campos destacou-se por apresentar uma finalidade bastante clara: constituir-se no *locus* de formação dos profissionais do Magistério paulista. Além dos cursos de formação para a Escola Primária, o Instituto oferecia também cursos de formação pedagógica para os professores da Escola Secundária e cursos de especialização para diretores e inspetores.

A Escola de Professores do Caetano de Campos substituiu, temporariamente, as funções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Quando a Universidade de São Paulo foi criada (Decreto 6284/34), o Instituto de Educação foi a ela anexado.

Em termos práticos, essa anexação significou um “recuo” nas propostas de formação docente na cidade, uma vez que no interior da universidade a finalidade do Instituto de Educação, tal qual havia sido pensado, não conseguiu se firmar. Na verdade, a formação de professores, vinculada a cursos de caráter mais profissional, nunca conseguiu se estabelecer como tal no seio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O professor José Mário Pires Azanha sintetiza bem essa questão:

[...] a grande e simples verdade – quase sempre ausente dos debates sobre a licenciatura – é que a USP, como um todo, praticamente nunca se preocupou

cm essa questão. Nem mesmo quando de sua fundação e da implantação e da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nesse momento, em 1934, nada havia no plano inicial que revelasse preocupação com a formação dos antigos professores secundários e, até 1938, esse assunto era uma questão externa à Universidade. Quando essa questão passou a ser um problema da Universidade foi por força de uma imposição do governo do Estado. Talvez, por força dessa imposição, que contrariava o plano original de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como uma instituição de altos estudos desinteressados, a formação do professor permanecia como assunto periférico e de segunda ordem (AZANHA, 1991, p. 37).

Em meio a um cenário em que a preparação do professor da escola secundária ficava a cargo das instituições de Ensino Superior, a formação do professor da Escola Primária continuava a cargo das escolas normais que ao longo dos anos 1940 e 1950 vivenciaram um intenso processo de expansão, viabilizada especialmente, pela iniciativa privada.

O resultado dessa ação pública que, para expandir o número de profissionais do Magistério optou por uma formação aligeirada e desordenada foi a consolidação de uma outra forma de diferenciação dos ambientes formativos representada pelas escolas normais oficiais (públicas) e pelas escolas normais livres, (municipais e particulares).¹⁵

Para a historiadora Maria Luiza Marcílio (2005), o processo de expansão das escolas normais livres verificado entre as décadas de 1930 a 1950, foi feito:

[...] à custa da degradação da qualificação profissional dos alunos candidatos ao exercício do Magistério. Onde achar professores bem preparados e capacitados para lecionar em tantas Escolas Normais criadas em tão pouco tempo? Mais uma vez, o populismo e os interesses políticos escusos foram feitos à custa da educação, à custa do direito das crianças a uma boa educação e com bons professores (MARCÍLIO, 2005, p. 294).

Mais uma vez o desafio de formar, com qualidade, um grande número de profissionais se fez presente. Mais uma vez as ações governamentais no campo educacional mostraram-se incapazes de equacionar tal questão e diante da impossibilidade de se estabelecer um equilíbrio entre esses dois elementos o caminho assumido foi o da expansão, mesmo que à custa da qualidade.

¹⁵ Em 1946 o estado de São Paulo tinha 74 escolas normais. Desse total, 18 eram oficiais e 56 eram livres. POLIANTÉIA COMEMORATIVA, 1946. Segundo Mascaro, (1956, p. 28-29), a capital paulista, no ano de 1954, contava com 60 escolas normais, sendo 09 estaduais e 51 particulares.

A década de 1940 foi marcada por um amplo movimento de contestação no campo da organização político-institucional do país por parte de diferentes setores que compunham a sociedade da época e, na contramão desse movimento, vinha a ação do Governo Federal buscando contornar as crises internas e externas que assumiam uma conotação cada vez mais desafiadora.

O envolvimento do governo Vargas nas questões internacionais, num cenário de combate aos regimes totalitários na Europa, gerava internamente uma contradição latente, uma vez que a incoerência entre as ações assumidas pelo governo no campo das políticas externa e interna fortalecia os movimentos de enfrentamento ao poder ditatorial de Getúlio.

Em meio a este cenário, a educação vivia também momentos de intenso debate e lutas, especialmente no campo ideológico. As ações do Governo Federal, sob a direção do ministro Gustavo de Capanema, foram conduzidas no plano das reformas parciais. Muitas dessas reformas acabaram sendo implantadas pós-Getúlio e revelam uma multiplicidade de orientações que bem sintetizam o momento. A moldura legal construída no final do governo Vargas e que foi finalizada anos mais tarde recebeu a denominação de “Leis Orgânicas do Ensino”.

Em abril de 1942, o Decreto-Lei 4244 promoveu a reorganização do ensino secundário que passou a ser composto por dois níveis: o 1º ciclo (também chamado de nível ginasial) e o 2º ciclo que abrangia os chamados estudos “científicos” e “clássicos”.

As ações relativas à formação de professores, no âmbito da escola secundária, só foram estabelecidas em 1946, ou seja, após o término do Estado Novo. Em relação à Lei Orgânica do Ensino Normal, Romanelli (1996) nos diz que, embora tenha consagrado a descentralização administrativa do ensino, desenvolveu um processo de centralização das diretrizes educacionais no âmbito federal, fixando as normas de implantação do Ensino Normal em todo o território nacional.

O Decreto-Lei 8530 de 02 de janeiro de 1946 estabeleceu que o Ensino Normal, deveria:

1. Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Art. 1º do Decreto-Lei 8530/1946).

O Ensino Normal acompanhou a reorganização do ensino secundário e passou a oferecer dois níveis de formação: um a ser realizado no 1º ciclo, com duração de quatro anos e outro no de 2º ciclo, com duração de três anos.

Os cursos de 1º e 2º ciclo passaram a ser oferecidos em estabelecimentos diferenciados. O primeiro era ministrado nas Escolas Normais Regionais, e o segundo nas chamadas escolas normais.

Do ponto de vista da organização curricular dessas instituições, o que se verificou foi que o ensino ministrado no curso de 1º ciclo possuía um currículo eminentemente voltado para a formação geral: das 16 disciplinas que compunham o currículo do curso ao longo de quatro anos, apenas 4 eram específicas e só eram oferecidas no último ano (Quadro 1).

Quadro 1 – Quadro Curricular do Curso Normal de Primeiro Ciclo

Disciplinas	Séries
Português	I;II;III;IV
Matemática	I;II;III
Geografia Geral	I
Geografia do Brasil	II
História Geral	III
Ciências Naturais	IV
Anatomia e Fisiologia Humanas	I;II
Higiene	III
Educação Física	IV
Desenho e Caligrafia	I;II;III;IV
Canto Orfeônico	I;II;III;IV
Trabalhos Manuais	I;II;III;IV
Psicologia e Pedagogia	IV
Didática e Prática de Ensino	IV

Decreto-Lei 8530 de 02 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal

A estrutura curricular do curso normal de 2º ciclo possuía, também, uma feição predominantemente propedêutica (Quadro 2), entretanto apresentava um rol de disciplinas específicas que não apareciam nos cursos de 1º ciclo, conferindo as escolas normais uma caracterização um pouco mais profissionalizante.

Quadro 2 – Quadro Curricular do Curso Normal de Segundo Ciclo

Disciplinas	Séries
Português	I
Matemática	I
Física e Química	I
Anatomia e Fisiologia Humanas	I
Música e Canto Orfeônico	I; II; III
Desenho e Artes Aplicadas	I; II; III
Educação Física, Recreação e Jogos	I; II; III
Biologia Educacional	II
Psicologia Educacional	II; III
Higiene, Educação Sanitária, Puericultura	II; III
Metodologia do Ensino Primário	II; III
Sociologia Educacional	III
História e Filosofia da Educação	III
Prática de Ensino	III

Decreto-Lei 8530 de 02 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal

Ao lado das escolas normais (2º ciclo) e das escolas normais regionais (1º ciclo), a legislação previa a existência dos Institutos de Educação que ficaram responsáveis, além da formação docente, pelo preparo dos futuros administradores escolares e pelos cursos de especialização destinados aos professores primários.

Os Institutos de Educação possuíam estrutura e atribuições específicas e diferenciadas das destinadas às escolas normais. Junto a eles deveriam ser anexados um Jardim de Infância e uma Escola Primária, cuja finalidade era funcionar como laboratórios de aplicação de práticas. Os institutos deveriam possuir também uma biblioteca com acervo que pudesse fundamentar os estudos e os trabalhos desenvolvidos pelos seus professores e alunos.

A legislação previa também que os cursos de especialização (destinados aos professores primários) e de habilitação de administradores escolares seriam de atribuição exclusiva dos Institutos de Educação. Os cursos de especialização tinham a finalidade de melhor qualificar os docentes para atuar na educação pré-primária; no ensino complementar primário; no ensino supletivo; no ensino das artes aplicadas e da música. No âmbito da formação dos quadros administrativos do Magistério, as habilitações compreendiam a formação do diretor de escola; dos orientadores de ensino e dos inspetores escolares. Ainda faziam parte dessa habilitação os cursos de avaliação e estatística escolar.

Torna-se, portanto, bastante evidente a existência de arranjos institucionais diferenciados que “compartilhavam” a tarefa de preparar os profissionais para o Magistério paulista. Essa diferenciação institucional levava a uma diferenciação no âmbito das práticas

curriculares e, dadas as condições existentes em um e inexistentes em outros, não nos parece absurdo concluir que o ensino ministrado nesses distintos espaços não possuía uma equivalência qualitativa.

Especificamente na esfera da organização curricular dos cursos das escolas normais, o que podemos verificar é que tanto no primeiro quanto no segundo ciclo, apesar de todo o quadro legal estruturado, uma questão permaneceu inalterada: a fragilidade da formação profissional dos futuros professores. O currículo, mais uma vez, priorizava uma formação geral em detrimento de uma maior especificidade profissional.

Esse perfil propedêutico acabou sendo predominante nos cursos de formação de professores, uma vez que, a maioria desses profissionais era formada nos cursos normais regionais, cujo ordenamento curricular contrastava com o dos Institutos de Educação (detentor de uma maior especificidade profissional).

A década de 1940 foi palco de um contexto de efervescência político-ideológica, fruto do processo de retomadas dos preceitos democráticos que seguiram ao fim do regime de exceção que havia sido instalado no Brasil em 1937. No âmbito educacional foram frutíferos os embates que se processaram em torno da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que teve seu projeto enviado à Câmara Federal em 1948, mas só foi votada 13 anos mais tarde, em 1961.¹⁶

Os anos 1950 vivenciaram uma guinada no campo da economia brasileira e, conseqüentemente, na organização da sociedade. Embora do ponto de vista político esse período tenha, ainda, convivido com a presença do populismo, do ponto de vista econômico o traço predominante foi o do desenvolvimentismo.

Foi criada nessa década a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), pautada numa teoria que via na industrialização o caminho para a modernização do país e para a superação do atraso e do subdesenvolvimento da região. Industrialização, modernização e internacionalização da economia formaram o quadro que definiu as orientações político-econômicas dos anos 1950.¹⁷

Na esfera educacional, mais precisamente no âmbito da formação de professores das séries iniciais o que se observou foi uma ampliação das escolas normais que não correspondeu à ampliação do quadro de docentes (Mascaro, 1956).

¹⁶ Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, responsável pela fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁷ IANNI, Octávio, (1976).

Essa não correspondência se deve, provavelmente, ao fato desta instituição – além de responder à preparação dos profissionais que atuariam no Ensino Primário – ter incorporado à sua função uma outra: a de servir de trampolim para o Ensino Superior. Além disso, a escola de formação de professores significava uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, o que, muitas vezes, não correspondia à atividade docente.

Em relação ao histórico da Escola Normal nos anos 1950, uma das medidas mais polêmicas foi a criação das escolas normais noturnas instituídas em São Paulo na administração Adhemar de Barros.

Sobre as implicações desse ato o professor Carlos Corrêa Mascaro (1956) nos diz:

[...] assiste-se a uma improvisação assustadora de professores de pedagogia, psicologia, biologia, sociologia e prática de ensino (para preparar professores das escolas normais). Vamos encontrar participando do processo de formação de professores primários elementos sem experiência no Ensino Primário, na sua maioria não qualificados, para assumir tão graves responsabilidades. Em tudo sob as vistas complacentes, condescendentes e até coniventes dos poderes públicos (MASCARO, 1956, p. 19).

A principal crítica tecida a essa determinação diz respeito às suas conseqüências em relação à qualidade da formação dos futuros professores. Para a abertura de uma Escola Normal, bastava agora a existência de salas de aula em escolas secundárias e alguns professores, (não necessariamente bem preparados), para “formarem” outros professores.

Mesmo a existência de uma Escola Primária para que os alunos-mestres pudessem realizar a prática de ensino foi suprimida. Essa atividade poderia então ser “exercida” nos grupos escolares somente aos sábados, se necessário, o que, no mínimo, era bastante “estranho”, uma vez que as aulas nos grupos escolares ocorriam apenas de segunda à sexta-feira.

Seguramente essa determinação significou um recuo nas ações do poder público frente à formação docente. Ao criar uma prática de facilitação da formação de professores das séries iniciais, funcionou como precursora de uma política de certificação alicerçada num princípio de formação aligeirada, desqualificada e mercantil, uma vez que as escolas particulares foram as que mais abriram turmas e “formaram” professores nesse contexto. (Mascaro, 1956).

O histórico vivido pela Escola Normal ao longo da sua trajetória, especialmente no âmbito dos seus limites institucionais e curriculares nos leva a aceitar a hipótese de que no

campo das políticas de formação docente foram os interesses de pequenos grupos que detinham o poder de decisão que definiram as ações implementadas no tocante à organização dos programas e dos ambientes formativos.

Essas ações, consubstanciadas por um conjunto de determinações legais¹⁸ foram imprimindo um traço bastante particular às políticas na área, cuja caracterização pode ser definida pela presença de um “contínuo” movimento de descontinuidade das ações governamentais, o que de certa forma acabou comprometendo a própria existência das escolas normais.

3. As transformações do quadro legal ao longo dos anos 1960 e 1970

Dos anos 1930 até 1964 a relação entre a vida econômica e a vida política do país foi caracterizada por um certo equilíbrio representado pela aliança entre o modelo populista e o fomento da industrialização.

O poder central apresentou um papel de destaque no percurso de desenvolvimento da industrialização brasileira, consubstanciando as condições necessárias para o seu avanço. Acordos tácitos entre os grupos empresariais e o governo federal garantiram a sustentabilidade do modelo político adotado por meio da constituição de uma política de alianças. Contudo, como bem se sabe, no âmbito das relações político-econômicas, essas alianças constituem-se como acordos eminentemente circunstanciais.

O fomento do processo de internacionalização da economia foi um dos elementos que contribuiu para desequilibrar as relações estabelecidas entre o modelo político, de cunho populista que tinha nas massas a base de sua legitimação, e o modelo econômico que então vinha se estabelecendo, cada vez mais distante do modelo nacionalista de desenvolvimento.¹⁹

As contradições entre o ordenamento político e o econômico, reforçado por disputas no âmbito das diferentes posições ideológicas, acabaram por definir um cenário de intensa instabilidade que marcou o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960.

¹⁸ Ver nos anexos “Legislação Educacional Brasileira (1826-1968)”

¹⁹ Sobre a evolução do quadro político-econômico dos anos 1950 e 1960, ver Celso Furtado: *Formação econômica do Brasil* (1971) e *Análise do modelo brasileiro* (1972).

O contexto brasileiro nos primórdios da década de 1960 exigia uma reorientação das bases produtivas e, conseqüentemente, das formas de se ordenar o poder que culminou com o golpe de Estado de 1964, medida que instaurou mais uma vez, um regime de exceção no país.

Na esfera da legislação educacional, os anos 1960 lançaram mão de uma série de instrumentos que foram (re)configurando o perfil da educação brasileira em maior ou menor conformidade com as tendências político-ideológicas assumidas pela trajetória política do país no período.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 é um dos exemplos que nos ajuda a compreender a dinâmica que se estabelece entre os preceitos legais e o percurso histórico em que estes estão inseridos. O Projeto que antecedeu a Lei 4024/61 foi encaminhado à Câmara em 1948 sendo promulgada treze anos mais tarde.

A queda do regime getulista em 1945 e a marcha rumo ao restabelecimento da normalidade constitucional foram consubstanciadas pela Carta Magna de 1946, que no âmbito educacional apresentava uma feição marcada pela presença das aspirações dos educadores vinculados ao movimento dos pioneiros dos anos 1930. Essa feição conferiu aos aspectos educacionais abordados na Lei uma conotação mais democrática no que diz respeito ao perfil a ser assumido pelo ensino público.

Os debates acerca da organização da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se deram exatamente nesse contexto de abertura política e foram marcados por uma intensa disputa entre diferentes correntes ideológicas que acabaram conferindo ao projeto de Lei um percurso de idas e vindas.

A Lei de 1961 representou o resultado desses embates, os avanços e recuos de um projeto que só foi consolidado ao longo da década de 1960, momento em que a curta existência de conformidade democrática já vinha demonstrando sua fragilidade, resultante de uma experiência que pouca tradição apresenta na história política brasileira.

Ao nos debruçarmos sobre as questões legais e suas implicações no campo educacional brasileiro, é importante estarmos atentos ao fato de que, enquanto produção humana, toda lei apresenta limites que são próprios do contexto social em que se dá a sua constituição; contexto este também sujeito à dinâmica dos processos históricos de uma dada sociedade.

Para além dos resultados obtidos no desdobramento de uma determinação legal no corpo das relações sociais, que muitas vezes ultrapassam os seus objetivos iniciais, o fato é

que a organização educacional estabelecida no interior de uma determinada cultura ocorre por meio de um ordenamento legal que depende das relações de poder então estabelecidas.

A sua aplicabilidade, porém, com todo o seu “sucesso” ou “fracasso” depende da dinâmica existente no seio do tecido social e das disputas estabelecidas em seu interior. Por estarmos seguros da imprevisibilidade histórica é que fazemos nossas as palavras de Romanelli (1996):

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende de condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e dos conteúdos da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina [...] (ROMANELLI, 1996, p. 179).

Em momentos de efervescência política encontramos expressos no corpo das leis uma série de “brechas” que revelam as contradições vividas pelo poder estabelecido num momento em que os debates e os distintos anseios se fazem presentes.

No cenário político brasileiro, na medida em que ao longo dos anos 1960 e 1970 o Estado foi se constituindo como um aparelho autoritário, ordenado sob a égide de uma Ditadura Militar, uma série de mecanismos foram sendo criados com a finalidade de distanciar da arena política os setores que não estavam comungados com o modelo estabelecido.

Do período que tem início na instituição do regime militar em 1964 até 1968, o que podemos observar foi um fomento da expansão da demanda social por educação, fruto de um processo de desenvolvimento urbano-industrial iniciado em décadas anteriores e que alcançou, nos anos 1960, um ponto de estrangulamento ocasionando um agravamento dos problemas em torno da escassez de vagas, especialmente no Ensino Superior.

Não foi por acaso que esse primeiro momento foi caracterizado pela realização de uma série de medidas legais que reformaram essa esfera do ensino brasileiro (Lei 5540 de 28 de novembro de 1968) e trouxeram implicações decisivas na condução dos programas de

formação inicial de professores ao reorganizar as licenciaturas e, dentre elas, o curso de Pedagogia. Algumas dessas implicações serão consideradas mais adiante, quando discutiremos a dinâmica dos cursos de formação do professor primário em nível superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1961 - LDB 4024/1961 - não trouxe, segundo Tanuri (2000), grandes mudanças para a Escola Normal, mantendo as linhas gerais de organização anterior. Uma das poucas alterações provocadas por essa lei foi a equivalência legal estabelecida entre todos os níveis do Ensino Médio, atrelados a uma política de descentralização administrativa e de flexibilidade curricular que possibilitou o rompimento da uniformidade do currículo das escolas normais.

A partir de 1968, através de atos institucionais e decretos presidenciais, a condução da vida política, e conseqüentemente social, passou a ser regida por um controle exacerbado por parte do poder Executivo.

Dentre as várias medidas adotadas pelo regime para intensificar o processo de acumulação de capital, podemos apontar uma política de contenção dos gastos públicos com as políticas sociais. A educação, um dos setores estratégicos no interior de qualquer sociedade, não se manteve alheia a esse processo; antes, constituiu-se em um campo privilegiado de disputas entre as diferentes tendências político-ideológicas e serviu de palco para uma série de medidas que buscaram conformar a condução desse setor com as demandas e determinações do poder central.

Na esfera educacional, o período pós-68 foi marcado pela adoção de medidas que visavam (re)enquadrar o sistema educacional brasileiro ao modelo político-econômico que se buscava consolidar. Nesse sentido é que se procurou consubstanciar o delineamento de uma política de reformas em esfera nacional.

Nesse contexto é que alguns mecanismos se destacam: a ação internacional por meio da *Agency for International Development (AID)*; os relatórios Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, e a Lei 5692/71, que fixou as bases para a reformulação do ensino de primeiro e segundo grau.

Em relação aos chamados acordos *MEC-USAID*²⁰, nos interessa em especial a lógica que fundamentou as orientações dadas à organização educacional brasileira, uma lógica

²⁰ Para se ter uma idéia mais aprofundada do teor e das implicações desses acordos, ver: ROMANELLI, Oltaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1996.

pautada na concepção de que os encaminhamentos dados aos diferentes setores do sistema educacional brasileiro passavam por uma questão de ordem técnica.

Esse princípio tão presente na condução das reformas estabelecidas se fez expressar também no estabelecimento dos programas de formação docente, tanto em nível secundário quanto superior, conforme poderemos verificar posteriormente.

No que diz respeito aos dois relatórios citados, o que nos chama a atenção é a preocupação com o fomento de uma política governamental que tivesse como foco a reorganização da escola secundária. Parece-nos óbvio que essa preocupação estava intimamente ligada à problemática do Ensino Superior, principalmente no que se refere à necessidade, vislumbrada pelos relatores, de se reorganizar a escola secundária de sorte que se pudesse esvaziar a demanda de estudantes para o 3º grau, abrandando dessa maneira um dos elos da crise que este setor vinha apresentando.

Um dos aspectos mais sintomáticos dessa “crise” era a incapacidade do poder público em equacionar o déficit apresentado diante da demanda existente e da oferta de vagas. Criar na escola secundária um instrumento que lhe permitisse “compensar” os limites de acesso ao Ensino Superior parecia uma estratégia bastante razoável.

Foi nesse contexto que a reforma do Ensino Primário e Secundário foi pensada, tendo como base a constituição de uma escola secundária que pudesse fornecer aos ingressos uma formação de cunho profissional. A profissionalização, em nível médio, responderia a uma exigência do contexto histórico vivenciado nesse período: selecionaria apenas os mais capazes para o Ensino Superior, enquanto os demais cumpririam suas funções no interior do ordenamento social vigente.

A reforma paulista delineada pelo Decreto 50133/68²¹, (preconizando algumas das determinações instituídas em 1971), estabeleceu a unificação dos dois primeiros anos do curso normal e secundário e ainda um terceiro ano diversificado por área, ficando o último ano dedicado às disciplinas profissionalizantes. Nesse sentido, a 4ª série do curso normal poderia ser cursada pelos portadores de certificado de conclusão do curso colegial, mediante aprovação em exame das disciplinas pedagógicas. Em termos práticos, a formação do Magistério passou a ser concebida como uma das áreas do curso secundário.²²

²¹ O Decreto Estadual 50.133/68 regulamentou a Lei 10.038/68 no Estado de São Paulo.

²² Sobre o Decreto 50.133/68, ver GATTI, B. A. & ROVAI, E. *Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957-1975) no Estado de São Paulo*. Cadernos de Pesquisa, n. 20, 1977.

No âmbito do Ensino Primário e Secundário o quadro legal instituído reorganizou essas esferas educacionais a partir de dois eixos. O Ensino Primário passou a ter a prerrogativa de uma formação geral, proporcionando uma sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, enquanto a escola secundária passou a se constituir como um espaço primordial de habilitação profissional. Essa organização foi possibilitada pelo ordenamento curricular proposto que estabelecia a existência de um currículo que se responsabilizasse por uma formação mais geral e que garantisse também uma formação especial:

Os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório no âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Lei 5692/71; Art. 4º).

As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1.º Observadas as normas de cada sistema de ensino o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizada de modo que:

- a) No ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva das séries iniciais e predominantes nas finais.
- b) No ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial do currículo:

- a) Terá objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de primeiro grau, e de habilitação profissional, no ensino de segundo grau.
- b) Será fixada, quando se destine à instalação e habilitação profissional em consonância com as necessidades de mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (idem Art. 5º).

As habilitações do 2º grau foram organizadas em dois níveis: a formação técnica, que tinha como exigência uma carga horária de 2900 horas, e as habilitações específicas, que exigiam uma carga horária de 2200 horas.

Na esfera do *locus* da formação dos professores das séries iniciais, os anos 1960 apresentaram um cenário caracterizado pela fragilidade das escolas normais, fruto de um percurso histórico marcado por políticas de descontinuidades.

No campo teórico, o referencial que orientava as preocupações acerca das questões relativas à educação e, conseqüentemente, à formação de professores nesse período pautava-se na teoria do capital humano. Tal pressuposto tinha como princípio a idéia de que os investimentos no setor educacional deveriam retornar em forma de uma escola mais eficiente, moderna e produtiva (Arapiraca, 1982).

Nessa ótica é que muitas das críticas à Escola Normal foram sendo formuladas. As principais repousavam na descaracterização dessa instância enquanto espaço de formação profissional e no desperdício de recursos que vinha gerando, uma vez que muitos dos alunos que dela saíam não ingressavam na carreira do Magistério.

Na verdade, esse cenário já vinha acontecendo em diferentes momentos da história da formação docente, e as razões são praticamente as mesmas: de um lado, a carreira do Magistério não parecia muito atraente, principalmente nos momentos em que outras possibilidades no mercado de trabalho concorriam com o Magistério. De outro, há muito a Escola Normal vinha agregando outras finalidades que não a de uma escola de formação profissional.

A resposta legal a esse conjunto de acontecimentos que vinham marcando o percurso da formação de professores no país e a trajetória da Escola Normal não demorou. Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71 – redefinia, no âmbito nacional, as bases da formação dos professores dos anos iniciais da escolarização.

4. A Formação do professor primário no contexto da Habilitação Específica para o Magistério

No bojo das reformas do sistema educacional brasileiro, nas décadas de 1960 e 1970, a Escola Normal, que historicamente havia se constituído como o *locus* destinado à formação dos docentes que atuavam nos primeiros anos da escolarização, foi extinta quando a Lei 5692/71 consubstanciou a profissionalização universal no ensino de segundo grau e instituiu a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Dessa maneira, a formação dos professores das séries iniciais foi inserida no rol das várias habilitações profissionais de 2º grau.

Entre as inúmeras conseqüências dessa determinação, podemos destacar a extinção da formação dos professores regentes em nível de 2º grau e o comprometimento do perfil identitário do curso de formação de professores. Em relação à formação dos professores regentes, ou seja, dos profissionais que atuariam na formação dos futuros professores, esta ficou restrita ao curso de pedagogia.

Do ponto de vista da inserção do curso de formação docente no conjunto das habilitações profissionais, o tratamento dado à sua organização curricular e a lógica técnico-funcional que fundamentou essas habilitações levaram a um processo comprometimento destes cursos, representado pelo estabelecimento de um quadro que segundo Gatti, & Mello (1975), pode ser sintetizado pelo agravamento das “deficiências” em relação à formação dos professores das séries iniciais, tanto do ponto de vista da formação profissional, quanto cultural e intelectual.

A Habilitação Específica para o Magistério está situada entre duas referências legais. A primeira pauta-se no Parecer do Conselho Federal de Educação 45/72, que estabeleceu para a HEM a mesma concepção presente nas demais habilitações do 2º grau, o que lhe subordinou ao preceito da profissionalização universal e compulsória. A segunda referência vincula-se ao Parecer CFF 349/72, que lhe definiu o currículo mínimo. Ambas estão impregnadas pelos princípios veiculados pelo Parecer CFF 853/71, que disciplinou as bases da formulação geral da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º grau no Brasil.²³

O Parecer CFE 349/72, ao organizar a estrutura curricular da HEM, ao mesmo tempo em que enfatizou a importância da formação geral dada aos ingressos no Magistério como condição *sine qua non* para a continuidade dos estudos em nível de 3º grau; estabeleceu que a partir do 2º ano os conteúdos deveriam ser instrumentais, de forma que pudessem ser garantidos aos futuros professores as condições para o exercício da atividade docente.

Essa contradição reflete, a nosso ver, uma determinada forma de se conceber a organização do sistema educacional, própria do modelo político então estabelecido, que mergulhado em uma lógica de divisão do trabalho, fragmentava cada vez mais os currículos, justificando tal intento como algo necessário para uma melhor especialização na esfera do desenvolvimento do trabalho.

Na verdade, o detalhamento do currículo, efetivado por meio da legislação, revelou o tratamento empobrecedor que tanto os conhecimentos gerais quanto os “profissionais”

²³ Cf. nos anexos “Legislação referente à habilitação específica para o Magistério (1971-1987)”.

receberam, resultando numa colcha de retalhos que não subsidiava os futuros professores em termos de uma formação mais geral e nem profissional. Nesse âmbito, a situação ficou ainda mais grave quando foi estabelecida a unificação dos currículos de 1ª série a todas as habilitações do 2º grau, diminuindo a formação específica relativa ao trabalho docente.

Todo esse cenário legal, atrelado à possibilidade de ingresso na Habilitação Específica para o Magistério, na segunda série da escola secundária, teve como resultado uma pulverização do conteúdo, tanto geral quanto técnico.

Em absoluta consonância com os princípios estabelecidos pela lei que reformou o ensino de 1º e 2º grau, o Parecer CFE 349/72 estabeleceu que o currículo da Habilitação Magistério deveria ser composto por um núcleo comum²⁴, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial, que representaria o mínimo necessário para a habilitação profissional.

A Indicação, contida no mesmo Parecer, contribuiu para agravar ainda mais essa situação ao prever que a educação geral deveria oferecer, a partir do 2º ano, os conteúdos que pudessem instrumentalizar os alunos em sua tarefa de educar.

Essa orientação acabou restringindo a formação geral do aluno ao 1º ano, comprometendo ainda mais a qualidade dessa formação. Por outro lado, a fragmentação a qual o curso estava exposto também **não** lhe proporcionava uma formação profissional qualificada.

O que se verificou, portanto, foi uma dupla fragilidade na organização curricular da HEM, empobrecida tanto nos seus aspectos gerais quanto profissionais, restando-lhe apenas, uma feição puramente tecnicista, própria das orientações político-administrativas e que caracterizou as reformas efetuadas no campo educacional no período.

Na esfera da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE 21/76) procurou disciplinar a organização da HEM estabelecendo os seguintes objetivos:

²⁴ O Núcleo comum era composto por três “matérias” que incluíam um “rol” de atividades, áreas de estudo e disciplinas. As matérias básicas do núcleo comum eram as seguintes: (1) Comunicação e Expressão, onde além da Língua Nacional poderia ser incluída uma Língua Estrangeira; (2) Estudos Sociais (que compreendiam as áreas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil) e (3) Ciências Biológicas. Além dessas também faziam parte do núcleo comum as matérias citadas no art. 7º da Lei 5692/71: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso (sendo este obrigatório para o estabelecimento e facultativo para o aluno). In: Gatti & Rovai, 1977.

- a) Propiciar elementos que auxiliem o aluno deste curso naquilo que é chamado de sua formação geral;
- b) Oferecer a estes alunos elementos que lhes possibilitassem prosseguir em seus estudos;
- c) Oferecer-lhes a habilitação profissional propriamente dita, isto é, possibilitar-lhes de fato o exercício da docência na pré-escola e nas quatro primeiras séries do 1º grau. (DELIBERAÇÃO CEE 21/76).

Esses objetivos deveriam ser atingidos em quatro anos, com uma carga horária mínima de 2900 horas consolidada por uma grade curricular composta por disciplinas organizadas em torno de um núcleo comum e de uma parte diversificada. Compunham a parte diversificada: as disciplinas do mínimo profissionalizante e as matérias de livre escolha.

Artigo 3º – O currículo pleno, organizado em séries anuais ou semestrais, segundo o regimento da escola, constará de uma parte de educação geral e de parte de formação especial.

§ 1º – A parte de educação geral estará representada, no currículo pleno, pelas matérias que integram o núcleo comum estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, acrescidas dos conteúdos do artigo 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

§ 2º – A formação especial, com no mínimo 1.500 horas de duração, sendo pelo menos 1.200 horas destinadas aos **mínimos profissionalizantes**, constará de:

- Fundamentos da Educação;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
- Didática, incluindo Prática de Ensino;
- Outras disciplinas escolhidas dentre as mencionadas no artigo 4º desta Deliberação

[...]

Artigo 4º - Para os fins de composição da parte **diversificada de formação especial do currículo** pleno, ficam acrescidas as seguintes matérias ao item 14 da Deliberação CEE nº 18/72, das quais o estabelecimento poderá escolher até três:

- Princípios de Documentação
- Técnicas de Estudo
- Teoria da Comunicação
- Noções da História da Filosofia
- Relações Humanas e Relações Públicas na Escola
- Teatro Infantil
- Enfermagem do Lar e Socorros de Urgência
- Puericultura
- Literatura Infantil
- Folclore (DELIBERAÇÃO CEE. 21/76).

A Deliberação 21/76 do Conselho Estadual de Educação, coerente com a Lei Federal de 1971, consolidava no Estado de São Paulo a fragmentação do curso de formação de professores ao permitir, através do art. 7º, que o aluno do curso de Magistério se “especializasse” em pré-escola, ou nas 1ª e 2ª séries, ou nas 3ª e 4ª séries.

A lei possibilitava também que o aluno que optasse pela especialização em pré-escola teria garantido o direito de lecionar nas 4ª séries do ensino de 1º grau, tendo sido preparado para essa função ou não.

Essa lógica era a mesma da Lei Federal (5692/71) que previa em seu art. 77 a possibilidade de atuação dos docentes nos diferentes segmentos do ensino, independentemente da sua habilitação inicial:

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o Magistério ao nível de 4ª série do segundo grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o Magistério ao nível de 3ª série do segundo grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de primeiro grau (Lei 5692/71, Art. 77).

Apesar de o texto legal esclarecer que tal medida seria cabível em caráter suplementar ou precário, nossa história nos tem demonstrado que por trás de algumas terminologias camuflam-se formas de se ver e se conceber o mundo. Além disso, no caso brasileiro, certos termos, como “provisório”, “temporário” ou “emergencial” acabam, freqüentemente, assumindo uma condição *ad eternum*.

Em meio a esse processo, inúmeras críticas foram tecidas e paulatinamente foram assumindo contornos mais incisivos em meados da década de 1980, alimentadas seguramente pelo movimento de contestação do modelo político adotado no país na década de 1960.

O cenário educacional construído ao longo de mais de uma década levou o próprio MEC a uma autocrítica:

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 em 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 que quase tudo é 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).

Em 1987, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da Deliberação CEE 30/87, comprometeu-se a alterar substancialmente a estrutura da HEM. Entretanto, segundo Brito (1989), as alterações realizadas não foram tão substanciais quanto se fazia necessário, restringindo-se a modificações no campo do currículo.

Essa nova determinação legal, porém, além de rever a organização curricular do Magistério, no que diz respeito ao preparo dos alunos para atuarem da pré-escola à 4ª série do ensino de 1º grau, promoveu a ampliação da carga horária do curso e abriu brechas para experiências diferenciadas no campo da formação de professores. Essa mudança certamente favoreceu a implantação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no estado de São Paulo.

Segundo Zelante (1994), a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual Paulista procuraram adaptar as determinações federais às exigências locais. O curso que deveria preparar os professores para atuarem da pré-escola à 4ª série do primeiro grau organizou-se a partir de um currículo que buscou garantir a presença de disciplinas específicas desde o 1º ano, contemplando uma sistemática de elevação da sua carga horária ao longo dos demais. Os órgãos oficiais do Estado de São Paulo buscaram também articular a integração entre as áreas de conteúdo e as áreas específicas.

Essa acomodação curricular, contudo, não conseguiu responder aos inúmeros problemas que a Habilitação Específica para o Magistério herdou e outros tantos que criou ao transformar a antiga Escola Normal em mais uma das várias habilitações do segundo grau.

[...] no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a (Escola Normal) numa habilitação desse nível de ensino.

[...]

Assim, a já tradicional Escola Normal perdia o *status* de escola e, mesmo de curso, diluindo-se em uma 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 (TANURI, 2000, p.80).

Vários são os trabalhos que têm demonstrado as dificuldades enfrentadas pela formação do professor primário realizada no ensino de 2º grau.²⁵ No campo específico da HEM, Zelante (1994) destacou alguns dos seus principais problemas:

- a) A estrutura curricular pouco específica, com um primeiro ano básico comum a todas as habilitações, com as disciplinas específicas fundamentais comprimidas em dois anos do curso e inseridas no rol de outras;
- b) Um quarto ano destinado ao aprofundamento nas áreas de ensino da 1ª e 2ª séries, ou 3ª e 4ª séries, ou pré-escola, que por sua vez acarretou vários problemas, pois os alunos que fizessem a opção pelo Magistério da pré-escola poderiam lecionar da 1ª a 4ª série; no entanto, os que optassem por uma das áreas não tinham possibilidade de dar aulas na pré-escola. Isso levou à procura maciça do aprofundamento na pré-escola onde não eram tratados conteúdos direcionados especificamente para trabalhar com as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, principalmente no processo de alfabetização e no ensino da matemática;
- c) Pulverização dos conteúdos distribuídos nas várias disciplinas e sem avaliação correta da carga horária necessária;
- d) Ausência de coordenação pedagógica;
- e) Falta de espaço escolar para reuniões interdisciplinares;
- f) Falta de tratamento adequado ao curso noturno;
- g) Estágio supervisionado mal orientado e explorado (ZELANTE, 1994, p. 18).

Para Garrido & Gonçalves (1992), a Lei Federal de 1971 e a instituição da Habilitação Específica para o Magistério contribuíram para piorar o cenário da formação docente no país. Os autores apresentam os dados levantados por pesquisadores da área que ratificavam os problemas apresentados pela HEM e a necessidade de se (re)significar o curso de formação docente em nível de 2º grau. Dentre o rol apresentado, podemos destacar os seguintes elementos:

²⁵ A esse respeito, ver os trabalhos de WEREBE, Maria José Garcia. *Problemas do Ensino Normal no Estado de São Paulo*. Revista de Pedagogia. SP, 5 (10), p. 73-86, 1959; BUENO, M. Sylvia Simões. *A política educacional para o ensino de 2º grau (1968-1988), expansão, contenção ou descompromisso?* Dissertação de Mestrado, FFC, Unesp, 1993; GATTI, B. *Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: antigos cursos normais*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 20, março 1997; FUSARI, J. C. & CORTESE. M. P. *Formação de professores a nível de 2º grau*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 68, p. 70-81, fevereiro 1989; SILVA, R. N. & DAVIS, C. *Formação de professores das séries iniciais*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 87, p. 31-44, novembro 1993; MELLO, G. N de et al. *As atuais condições de formação do professor do 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 45, p. 71-8, maio 1983.

- a) esvaziada em conteúdo, não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- b) a “área” de “Fundamentos de Educação” não fundamenta; apenas comprime os aspectos sociológicos; históricos, filosóficos e psicológicos da educação, o que na prática se traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- c) o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo Curso Normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes, ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar os cursos noturnos de Magistério, [...] tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido;
- d) não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante, e nem entre estas;
- e) não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação profissional do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a H.E.M;
- f) a HEM, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor, nem o especialista (4º ano), a formação é toda fragmentada;
- g) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria (GARRIDO, S. & GONÇALVES, L., 1992, p. 92).

Ao longo dos anos 1980, os movimentos em torno da necessidade de se ressignificar as bases do curso de formação dos professores primários se intensificaram e foram assumindo contornos cada vez mais definidos.

Dentre as diversas propostas, o Projeto CEFAM acabou se firmando como uma experiência diferenciada no campo da formação docente, tanto no âmbito institucional quanto curricular.

5. O contexto político-educacional dos anos 1980

A década de 1980 foi palco de um dos momentos mais importantes da história política do país. Por todos os lugares, os mais diferentes setores da sociedade brasileira organizavam-se no entorno do processo de “abertura política” que levaria à restauração do regime democrático.

Os grupos dirigentes representados pelas forças armadas conduziram habilmente a agenda da abertura política, evitando dessa maneira uma ruptura na forma de se organizar o poder e permitindo, por meio de uma “passagem conciliadora”, que os atores participantes direta e indiretamente da manutenção do regime autoritário por mais de 20 anos no Brasil se reacomodassem na nova estrutura de poder.

Procurando não perder o controle do processo de “abertura”, o regime iniciou uma estratégia de busca de apoio da sociedade civil, numa tentativa de superar a crise política que vinha se agravando a passos largos.

As relações entre o Estado e a sociedade civil vão, ao longo dos anos de 1970 e 1980, assumindo uma nova dimensão, onde o poder instituído é forçado a redimensionar seu discurso e conseqüentemente a condução política do país.

No interior desse redimensionamento, temas (antes excluídos da agenda governamental), passaram a ser tratados como uma questão de sustentabilidade social, fazendo com que questões como integração social e “redistributivismo”, ocupassem o lugar dos antigos discursos acerca da “segurança nacional”. (GERMANO, 1993, p.224).

Essa tendência marcou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND 1975-1979), cujo objetivo, “expresso”, era:

Realizar política de melhoria da distribuição de renda, pessoal e regional, simultaneamente com o crescimento econômico [...] e preservar a estabilidade social e política, assegurada a participação consciente das classes produtoras, dos trabalhadores e, em geral, de todas as categorias vitais ao desenvolvimento (II PND, p.29).

Essa reorientação política assumida pelo governo, numa tentativa de buscar apoio nas camadas que, durante os anos da Ditadura, se viram absolutamente negligenciadas na esfera das políticas sociais, vai aparecer com mais intensidade no III PND (1980-1985), período em que a crise econômica e conseqüentemente política, atingiram níveis insustentáveis.

A proliferação de manifestações popular e sindical cresceu intensamente no final da década de 1970, colocando as questões em torno da participação social e política na ordem do dia.²⁶

Foi em meio a esse cenário que o III PND assumiu como objetivo central a responsabilidade de iniciar um processo de desenvolvimento que devesse se orientar para o melhor equilíbrio setorial e regional da economia brasileira e para a melhoria da renda das classes sociais de menor poder aquisitivo (III PND, p. 15).

²⁶ Segundo Germano (1993, p. 226), em 1979 o número de grevistas atingiu o patamar de 3.207.994 trabalhadores espalhados ao longo de 15 estados brasileiros. O autor apresenta também os índices da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) que em 1980 era de “cerca de 01 milhão e 500 mil camponeses” participando de greves e passeatas contra as condições sócio- políticas do país e, contra os rumos assumidos pela Política agrária e agrícola do país.

Como sugere Moura (1989), tratava-se de dotar os discursos oficiais de materialidade o que em termos práticos significava lançar mão de programas, planos e projetos que abordassem as principais necessidades sociais do período.

No âmbito educacional, foi o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, o PSECD (1980-1985) que procurou consubstanciar as tendências políticas definidas pelo Estado no período.

Entretanto, não podemos desconsiderar a importância histórica da participação de diferentes grupos da sociedade civil em fóruns, assembléias, comitês, associações, enfim, de milhares de vozes que se levantaram a favor da redemocratização do país, sob pena de reduzirmos a História à expressão unilateral de valores, aspirações e realizações.

Na esfera do Magistério, o III Plano Setorial de Educação estabeleceu, no interior das suas linhas de atuação, a prioridade em relação à valorização dos recursos humanos ligados à educação, cultura e desporto, particularmente aqueles vinculados à educação básica.

Uma questão bastante significativa nesse documento diz respeito à abordagem que se fez da questão salarial, que, no âmbito da valorização dos recursos humanos do campo educacional, se sobrepôs aos aspectos da formação: “Num primeiro momento, preocupa sobremaneira a situação salarial precária, muitas vezes insustentável, acompanhada da instabilidade de emprego, para grande parte dos profissionais da área” (PSECD, 1983).

A Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus (SEPS), ao executar as determinações políticas do III PSECD, incluiu como um dos seus programas de base o desenvolvimento de recursos humanos em seu aspecto de treinamento e valorização, para o ensino de 1º e 2º graus.

Ao examinarmos a documentação em questão podemos perceber uma clara reorientação na forma de se ver os problemas do magistério, sendo abordados agora, em uma perspectiva que ultrapassa o aspecto da formação inicial, em direção a um patamar que engloba outros elementos ao processo de desenvolvimento profissional docente:

- A preocupação com um processo de “atualização” dos professores em exercício.
- A preocupação em se definir o perfil profissional do educador diante das especificidades apresentadas pelas crianças ao longo do seu processo de desenvolvimento psico-cognitivo.

- A preocupação com a proliferação indiscriminada dos cursos de formação; a necessidade de avaliação contínua dos currículos da Habilitação Magistério; a necessária formação dos professores leigos.
- O papel da escola, seu contexto e seus agentes no processo de desenvolvimento do trabalho docente.
- Uma revisão do conceito de formação profissional para além dos aspectos meramente técnicos, assumidos no período anterior.

Esse ambiente de ressignificação das bases de organização da formação docente, reflexo do momento político vivido, estendia-se em direção aos diversos órgãos de ensino. Para ilustrar, podemos citar o exemplo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Em pesquisa realizada junto à documentação da SME/SP, por ocasião da produção de nosso trabalho de pós-graduação²⁷, fizemos uma análise dos programas de formação em serviço dessa secretaria no período de 1956 até o início do segundo governo petista na cidade de São Paulo.

Nesse percurso observamos, em linhas gerais, a presença de uma **tendência** de se conceber a formação em serviço como uma atividade meramente técnico-funcional até o início dos anos 1980.

Ao longo dos anos 1960 e 1970, conceitos como capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento eram usados indistintamente como referência ao processo de formação dos profissionais do ensino e estavam vinculados à própria forma de como se concebia a relação dos sujeitos com o conhecimento, alicerçada em um princípio empírico de transmissão do saber.

A inovação técnica e a diversidade dos métodos firmavam-se como princípios norteadores dos “programas de formação” da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, confirmando assim, as orientações estabelecidas na esfera estadual e federal.

O panorama político dos anos 1980 possibilitou a consecução de novos contornos aos programas de formação de professores. Temáticas como - a gestão democrática da escola, o trabalho participativo, as reais condições em que se desenvolve o exercício da profissão docente e o próprio conceito de formação profissional - foram ressignificados e constituíram-

²⁷ PISANESCHI, Lucilene Schunck. *Formação e Profissionalização do Educador de Creche no Município de São Paulo*. São Paulo. Universidade São Luiz, 2004.

se como elementos indispensáveis as propostas elaboradas, tanto no campo da formação inicial, quanto em serviço.²⁸

Foi em meio a esse cenário que novas orientações e propostas foram elaboradas no sentido de propor uma revisão das bases formativas da Habilitação Específica para o Magistério.

Em 1981, a Coordenadoria de Ensino Regular de 2º grau (COES) propôs, no interior das suas ações, a melhoria da habilitação de 2º grau para o Magistério. O documento resultante das discussões realizadas em vários estados, com a participação de especialistas e educadores, sugeria como pontos de ação:

1. Aperfeiçoamento e/ou atualização dos professores que atuam na habilitação Magistério;
2. Definição do perfil profissional de quem trabalha com as séries iniciais do 1º grau e na educação pré-escolar;
3. Estabelecimento de critérios regionais para autorização de abertura de cursos de habilitação Magistério e estudos adicionais;
4. Incentivo à identificação, promoção e divulgação de experiências e pesquisas sobre pré-escolar, alfabetização e séries iniciais;
5. Fortalecimento, nos órgãos centrais e intermediários das SEPS, das equipes de especialistas em pré-escolar, alfabetização, jogos e recreação e educação especial;
6. Acompanhamento sistemático do egresso da HEM;
7. Aproveitamento de escolas que oferecem a habilitação Magistério como centro irradiador de experiências e inovações educacionais;
8. Avaliação dos currículos da habilitação Magistério e levantamento de alternativas para sua eficiência e eficácia;
9. Incentivo e oferecimento de cursos específicos para professores leigos, podendo incluir o aproveitamento de sua atividade docente como conteúdo da parte de formação especial;
10. Abertura da escola que oferece habilitação Magistério para a realização de atividades que promovam a comunidade em que está inserida;
11. Valorização do Magistério, por intermédio da previsão de incentivos funcionais, remuneração condigna, respeito profissional à carreira de Magistério etc;
12. Revitalização dos institutos de educação, transformando-os em estabelecimentos específicos de formação do professor, funcionando como órgão de pesquisa e de auxílio pedagógico nos sistemas de ensino;

²⁸ A proposta educacional da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo de 1983 a 1987, durante a administração Mário Covas, tendo à frente da Secretaria a professora Guiomar N. de Melo, bem exemplifica esse novo contexto. O eixo da proposta da SME/SP nesse período foi o processo de Gestão Democrática da Escola. Os pressupostos desse modelo de gestão vinculavam-se à “participação dos educadores nas decisões educacionais e à valorização do magistério” como princípios norteadores da qualidade do ensino público municipal. (SME/SP, 1987, p. 7)

13. Integração, nas escolas que oferecem habilitação Magistério, de projetos de aperfeiçoamento e atualização, em exercício e habilitação de professores leigos;
14. Maior nível de profundidade à parte de educação geral nos cursos de Magistério, considerando a continuidade de estudos e a qualidade da formação dos professores (COES/SEPS, 1981).

Na busca da concretização dessas prioridades, a SEPS/MEC se predispôs a financiar e dar apoio técnico aos projetos dos diferentes estados,

abrangendo desde a construção de prédios, dotação de equipamentos, ampliação de bibliotecas e aquisição de acervo bibliográfico, até a promoção de treinamento, estudos, realização de pesquisas, intercâmbio técnico e reestruturação administrativa das escolas, intensificando, assim, nos estados o movimento de revitalização da Escola Normal (CAVALCANTE, 1992, p. 56).

Apesar dos esforços realizados em 1982, em razão de um corte de recursos para a educação, (em que o ensino de 2º grau foi especialmente afetado), os projetos para o Magistério que se inseriam neste nível de ensino não tiveram condições financeiras para prosseguir.

Mesmo tendo sofrido um “golpe” com o corte dos recursos para a escola secundária, ainda em 1982 a SEPS/COES, em parceria com o MEC, deu continuidade aos trabalhos que vinha desenvolvendo em relação à formação de professores de 2º grau, procurando subsidiar ações que levassem a uma ressignificação dos cursos de formação de professores a partir de duas considerações básicas: modificações na esfera curricular e reestruturação da Escola Normal/HEM.

Os estudos realizados pela COES/SEPS/MEC levaram à conclusão de que para se atender os indicativos sugeridos pelos técnicos, pesquisadores e educadores envolvidos nesse trabalho seria necessário ultrapassar as funções até então atribuídas aos cursos de formação de professores em direção à constituição de um Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação pré-escolar e para o Ensino de primeiro grau.²⁹ Surgia, portanto, a base do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: CEFAM.

²⁹ O Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação pré-escolar e para o ensino de 1º grau passou a ser denominado CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO/ CEFAM.

Seguindo as metas levantadas no Plano de Trabalho Anual (PTA) das secretarias estaduais de educação que manifestaram interesse em desenvolver ações no campo da formação docente é que o MEC deu prosseguimento à implantação do projeto CEFAM, iniciando-a nos estados de Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Logo depois vieram os estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, que solicitaram a implantação de um projeto-piloto. Inicialmente implantado nessas seis unidades da federação, o CEFAM seguiu um percurso de rápida expansão, chegando no final de 1983 a contar com 55 centros implantados.

Em 1987, o projeto foi estendido para outros estados, como Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, (onde foram implantados 19 centros).

5.1 O CEFAM: novos rumos para a formação docente

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi oficialmente criado em 1982, tendo como objetivo, segundo documentação do Ministério da Educação, proporcionar o:

[...] redimensionamento da Escola Normal, em seus aspectos qualitativos, em sua amplitude e em sua área de abrangência, voltada, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, e para a comunidade, procurando manter um plano de educação permanente integrado à escola de 1º grau, à pré-escola e à instituição de Ensino Superior (MEC/SDE, 1984).

Nesse sentido, o CEFAM apresentou-se como uma alternativa aos programas de formação de professores de 2º grau, mais especificamente à HEM. Trazia uma proposta avançada, na medida em que buscava atuar para além das mudanças curriculares em direção à organização de uma nova estrutura para os cursos de formação inicial, estendendo seu campo de atuação também em direção à formação do professor em exercício.

Essa finalidade assumida pelo projeto é que caracterizou o CEFAM como um ambiente específico de formação de professores, diferentemente do que vinha acontecendo

com a Habilitação Magistério, em que essa especificidade havia se perdido, diluída nas múltiplas habilitações do ensino de 2º grau.

A inclusão de ações destinadas aos educadores que já se encontravam em exercício – ao lado de uma série de outros fatores – revela-nos a clareza dos idealizadores do projeto em relação aos distintos elementos imbricados na formação e atuação dos nossos docentes.

Nesse sentido, vários pontos foram levantados como sendo essenciais no processo de ressignificação dos cursos de formação de professores no país.

Um deles, e que está fortemente presente no corpo da documentação produzida pela COES/SEPS/MEC, diz respeito à necessidade de se estabelecer uma articulação entre a escola de formação de professores com os 1º e 3º graus de ensino. Tal articulação é colocada como condição imprescindível para o processo de reorganização curricular dos cursos de formação emergentes.

Essa necessidade pode ser explicada em razão do distanciamento que, historicamente, os currículos dos cursos de formação de 2º grau mantinham com o Ensino Primário, *locus* de atuação desse professor, bem como com o curso de pedagogia, que em última análise seria o responsável pela formação dos professores “regentes” que atuariam no Magistério.

O que se pretendia era superar tanto a fragmentação curricular que caracterizava a HEM quanto a falta de “diálogo” existente entre os diferentes níveis de ensino, que como pequenos feudos impossibilitavam a visão da educação como um todo e, conseqüentemente, tinham implicações que comprometiam ainda mais a formação do educador.

Para nós, um importante diferencial presente no CEFAM diz respeito ao conceito de formação profissional assumido pelo projeto. Conceito este, que amplia a questão da formação profissional em direção a uma perspectiva mais reflexiva e abrangente.

Foi no interior desse universo conceitual que foram definidas as finalidades e as ações a serem desenvolvidas pelo projeto. Em relação a sua finalidade, o CEFAM deveria:

[...] contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política, comprometida com o social, capaz de responder adequadamente às necessidades da escola de 1º grau e do pré-escolar, para que essas escolas possam atender satisfatoriamente às novas demandas exigidas [...] (MEC/SEPS/SDE/COES, 1983, p. 4).

Ponto bastante significativo a ser considerado na trajetória de construção e implementação dos CEFAM diz respeito à leitura realizada e ao uso feito da legislação da época pelos grupos responsáveis pela coordenação do projeto.

Em âmbito nacional, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério estavam subordinados à Lei 5692/71 e ao conjunto de pareceres, resoluções e deliberações a ela vinculadas.

Na esfera dos estados, os CEFAM também se mantiveram atrelados as diretrizes legais instituídas pelas diferentes secretarias de educação. Essa possibilidade de dar um novo sentido a um preceito legal serve para comprovar o fato de que nenhuma lei é, por si só, capaz de provocar ou impedir o avanço de uma determinada sociedade. Por outro lado, não podemos ser ingênuos e acreditar que esse movimento de “resistência” ao instituído não se deu sem lutas e não foi vítima de um quadro incessante de avanços e recuos. Ademais, conforme já assinalamos anteriormente, o contexto vivenciado nos anos 1980 possibilitava “ares” favoráveis a esse tipo de intento.

Enfim, embora sob a égide de uma moldura legal construída em meio à Ditadura Militar, os CEFAM emergiram no início da década de 1980 com uma possibilidade real de oferecer uma alternativa para a formação dos professores primários.

Segundo Ghislene Trigo Silveira (1996), os CEFAM foram organizados de maneira que pudessem:

1. Recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais, por meio de um currículo que assegurasse um bom domínio de conteúdos gerais articulados às disciplinas de instrumentação pedagógica; além disso, garantir a discussão das questões educacionais brasileiras, principalmente a aprendizagem das camadas populares e das áreas específicas do ensino de 1ª a 4ª série (Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais, Educação Artística e Educação Física).
2. Formar o professor para atuar da pré-escola à 4ª série do 1º grau, em quatro anos obrigatórios, rompendo com aquele tipo de habilitação de Magistério que, por meio de “subcursos” – os chamados aprofundamentos –, formava os professores de 1ª e 2ª séries, de 3ª e 4ª séries e de pré-escola. Essa sistemática, além de não definir um único curso para a formação do professor das séries iniciais, conferia ao egresso do aprofundamento em pré-escola o direito legal de ministrar aulas da pré-escola à 4ª série do 1º grau, direito não estendido aos que se aprofundavam nas duas outras áreas, o que agravava os seus inconvenientes.
3. Garantir que os estágios funcionassem realmente como atividade integradora da formação dos futuros professores. “Essa exigência

esbarrava no fato de que uma porcentagem significativa dos alunos da habilitação Magistério freqüentava curso noturno, não dispondo de tempo disponível para realizar os estágios em escolas públicas [...] o projeto então teve que garantir remuneração aos alunos dos CEFAM durante as quatro séries mediante concessão de bolsa de estudo.”

4. Propiciar aos docentes que nele atuavam condições de trabalho condizentes com a responsabilidade e importância de sua função. Assim, aos professores desses centros deveria ser garantida a carga horária suplementar para a coordenação do curso e da área, a elaboração de material instrucional, o acompanhamento, a monitoria e a avaliação das atividades de estágio supervisionado e outras atividades necessárias ao bom desempenho da função docente.
5. Funcionar como um pólo disseminador e agente transformador da prática educativa, na medida em que os professores deveriam promover cursos de aperfeiçoamento e prestar assessoria pedagógica às demais escolas de formação de professores de uma determinada região.
6. Contar com acervo de recursos didáticos, incluindo uma biblioteca e uma oficina pedagógica. No caso desta oficina, deveria funcionar como o local onde os professores obtêm orientações e recursos didáticos e/ou trocam experiências (SILVEIRA, 1996, p. 242).

Em relação à sua operacionalização, esta se pautava na responsabilidade compartilhada entre os diferentes sistemas e instituições. A coordenação do projeto em nível nacional ficou a cargo da Coordenadoria de Ensino Regular do 2º grau (COES); em nível estadual, respondiam as secretarias de educação, e a sua execução ficou nas mãos das unidades de ensino onde seria desenvolvido o projeto.³⁰

Em São Paulo algumas particularidades caracterizaram a instalação dos CEFAM. Uma delas diz respeito ao fato da SEE/SP ter solicitado ao MEC e a SESG a inclusão do Estado no Projeto de Consolidação e Expansão dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, favorecendo dessa maneira, a instalação de 19 instituições, de uma só vez, nessa unidade da federação.

Outra questão diz respeito ao fato de a SESG ter proposto ao Estado de São Paulo que durante o ano de 1987 todo o recurso repassado à sua Secretaria de Educação fosse alocado na implantação dos CEFAM.

³⁰ Os critérios para seleção das escolas que seriam transformadas em CEFAM foram os seguintes: (a) facilidade de acesso; (b) escolas localizadas em regiões onde exista precariedade de atendimento aos alunos das séries iniciais do 1º grau por falta de professores; remoções freqüentes e formação deficiente desses profissionais; (c) escolas que apresentavam ociosidade no período diurno. Esses centros poderiam funcionar em escolas já existentes ou em prédio especial, “*prevendo que o prédio disponha de cerca de 15 salas de aula, contendo também, quando possível, com um espaço para acomodar: biblioteca, sala de reunião e ou treinamento*”. (Parecer CEE 552/88).

A aceitação por parte do governo local dessa proposta revela-nos que as questões relativas à formação do professor das séries iniciais passavam a ocupar um lugar de destaque na agenda política do estado.

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo assim definia o CEFAM em relação às suas finalidades:

[...] 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 (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1992).

Outro aspecto de significativa importância foi a adoção do Projeto Bolsa Trabalho para o Magistério, mantido com recursos próprios.³¹ A instituição desse projeto tinha como finalidade garantir um curso de formação em período integral.

Como o CEFAM destinava suas vagas, prioritariamente, aos alunos oriundos da rede de ensino pública, sendo 50% dessas vagas “reservadas” aos concluintes do ensino noturno, a única forma de garantir o acesso e a permanência dos estudantes em um curso integral era através da concessão de auxílio financeiro.

Esse foi, sem dúvida, um marco no percurso dos cursos de formação de professores e um avanço indiscutível do ponto de vista da constituição de uma política pública no campo da formação docente no estado de São Paulo.

Ao lado do Projeto Bolsa Trabalho, várias medidas foram adotadas ao longo da implementação do CEFAM em São Paulo, dentre as quais podemos destacar:

1. Jornada de trabalho para os professores incluindo hora-aula, hora-atividade e hora de trabalho pedagógico;
2. Presença de um coordenador pedagógico para cada CEFAM;
3. Seleção de professores em conformidade com as diretrizes do projeto;
4. Disponibilização de recursos materiais e pedagógicos;
5. Orientação técnica aos professores e coordenadores;
6. Reorganização do currículo, buscando-se atingir um equilíbrio entre as disciplinas do núcleo comum e as da parte diversificada;

³¹ O valor da Bolsa Trabalho para o Magistério era de um salário mínimo, calculado a partir do piso nacional.

7. Reorientação da prática de ensino e do estágio, que passou a ser previsto a partir do segundo ano do curso;
8. Ampliação da carga horária e introdução do “enriquecimento curricular”, período destinado à “recuperação contínua e/ou reforço da aprendizagem dos alunos; à orientação de estudos que permitam ao aluno adquirir autonomia e controle de sua aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de projetos e atividades diretamente relacionados ao curso (PIMENTA, 2001, p. 133-4).

Se em algumas unidades da federação o CEFAM vinha sendo assumido como proposta de governo, em nível federal o projeto começava a se deparar com um quadro de substituições de lideranças políticas.

Em 1987, uma alteração nesses quadros acarretou a redução de recursos para o CEFAM. A prioridade foi deslocada para os projetos relacionados ao ensino técnico, que sob a égide do programa de expansão e melhoria do ensino de 2º grau instituiu o PROTEC (CAVALCANTE, 1994, p. 84).

Mais uma vez, as mudanças no âmbito político-administrativo se fizeram presentes. Mais uma vez, os grupos que se organizaram em torno da ressignificação dos cursos de formação de professores se predispuseram a buscar outros caminhos para viabilizar as ações de valorização do Magistério, tendo como foco a questão da formação inicial de 2º grau.

Foi nesse contexto que os especialistas e técnicos ligados a SESP elaboraram em 1988 o Programa Habilitação Magistério (PROHAM), que trazia em seu bojo uma proposta de melhoria dos cursos de Habilitação Magistério.

No interior das discussões acerca do PROHAM o processo de expansão e consolidação dos CEFAM teve continuidade. No final de 1988, por meio de recursos suplementares do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, o Programa Habilitação Magistério foi apresentado ao então ministro da educação, Hugo Napoleão, que ao aprovar sua execução destinou recursos para a implementação de mais trinta CEFAM em diferentes estados brasileiros.

Essa vitória foi, contudo, circunstancial e muito breve. Tão logo as secretarias estaduais de educação iniciaram a apresentação de seus projetos para ampliar a rede dos centros em seus estados, um conhecido fator se processou: a substituição do ministro transformou o que seria o início de uma nova etapa de expansão do CEFAM, em sua etapa final.

Além das dificuldades encontradas frente as decisões tomadas na esfera federal, as demais instâncias envolvidas no processo de co-responsabilidade na organização dos CEFAM também apresentaram entraves à consolidação qualificada do projeto e, conseqüentemente, à sua continuidade. A esse respeito consideramos válidos os apontamentos de Cavalcante (1994):

Em 1989 foram realizadas viagens de cooperação técnica aos estados que integravam o Projeto CEFAM. Segundo depoimento dos técnicos do MEC, em estados como Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Paraíba, nas secretarias de educação as informações eram desconstruídas: **os novos dirigentes afirmavam que o Projeto CEFAM não existia, enquanto os técnicos daquelas secretarias apontavam a intenção deliberada desses dirigentes em não apoiar a continuidade das atividades desenvolvidas pelos centros**, (grifo nosso), as escolas, apesar de tudo, continuavam a desenvolver suas propostas, elaboradas coletivamente, no sentido de redimensionar os cursos de formação de professores, e a executar atividades de extensão, na via da consolidação dos CEFAM (CAVALCANTE, 1994, p. 79, grifo nosso).

Como todo projeto, especialmente aqueles encabeçados em âmbito nacional, o CEFAM alcançou ganhos e também esbarrou em uma série de limites e entraves que acabaram, por vezes, dificultando a obtenção dos resultados esperados. Cavalcante (1992), ao realizar uma análise do projeto, revela que:

O Projeto CEFAM, como alternativa pedagógica ao redimensionamento da Escola Normal (habilitação Magistério), é uma proposta político-pedagógica que nasceu sob a égide da participação e da responsabilidade compartilhada (governo federal e estaduais), mas que encontrou no desconhecimento dos dirigentes e nas arbitrariedades dos poderes instituídos nas diferentes esferas educacionais os seus maiores alçôres (op. cit. p. 130).

Particularmente, não acreditamos que os entraves políticos enfrentados pelo CEFAM estejam relacionados ao “desconhecimento dos dirigentes”. Antes, cremos que esses entraves se alicerçaram no descomprometimento desses atores com uma proposta construída e implantada por administrações anteriores.

O que está em jogo aqui não é a validade do projeto, e sim a marca que este projeto traz: marca de um determinado grupo político, que em última análise apoiou e viabilizou a implementação e a expansão dos CEFAM.

Ao longo dos anos 1990, inúmeras ações foram realizadas, tanto no âmbito federal, quanto nas secretarias estaduais de educação, buscando avaliar o percurso do CEFAM. Para nós, o projeto CEFAM representou uma tentativa de se estabelecer em nível federal um programa de formação docente que ecoou positivamente em alguns estados da federação, mais precisamente, naqueles cujas orientações políticas no âmbito do poder local mantinham um vínculo com o poder central.

No Estado de São Paulo, em 1992 a Secretaria Estadual de Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, divulgou dois documentos síntese com avaliações do percurso do projeto CEFAM no estado. Essas avaliações evidenciaram um movimento de avanços e contradições presentes no seu processo de implementação.

Em relação aos avanços, o destaque é dado à melhoria da formação (tanto geral quanto específica) dos alunos. Essa melhoria está vinculada as condições de trabalho e de aperfeiçoamento das equipes pedagógicas e dos docentes.

As condições de estudo dos alunos, o suporte financeiro e técnico-pedagógico por parte da Secretaria de Educação também fizeram parte da lista de vantagens do projeto.

As contradições existentes também aparecem nos relatórios da Secretaria Estadual de Educação; uma delas diz respeito à seleção e manutenção do professor nos CEFAM:

[A seleção de docentes] vem se tornando comprometida, na medida em que a rede pública vem se ressentindo da falta de professores, pela diminuição crescente de profissionais dispostos a conviverem com condições muito desfavoráveis de trabalho e remuneração.

[...]

Os professores que participaram do início do projeto vêm demonstrando cansaço e desânimo [...] (SEE/CENP, 1992, p. 94).

As mesmas questões aparecem nas considerações da professora Selma Garrido Pimenta:

O trabalho no CEFAM exige, por suas características e problemas, mais dedicação do que outras escolas. Mesmo recebendo remuneração por trabalho extra-classe, tendo sua jornada ampliada, a baixa remuneração coloca o professor frente ao dado de que se ele tivesse empregado seu tempo em uma escola comum estaria recebendo o mesmo, com menos esforço (PIMENTA, 2001, p. 135).

Em relação aos problemas apontados nos trechos anteriores um ponto, em especial, nos chamou a atenção: “A seleção de professores vem se tornando comprometida”, [dadas as] “condições muito desfavoráveis de trabalho e remuneração”; “Os professores que participaram do início do projeto vêm demonstrando cansaço e desânimo [...]”. (SEE/CENP, 1992), e

O trabalho no CEFAM exige, por suas características e problemas, mais dedicação do que as outras escolas [...] a baixa remuneração coloca o professor frente ao dado de que se ele tivesse empregado seu tempo em uma escola comum estaria recebendo o mesmo, com menos esforço (PIMENTA, 2001).

A temática em pauta diz respeito as questões salariais e as condições de efetivo exercício do trabalho docente. Um dos maiores avanços apresentados pelo projeto CEFAM dizia respeito, exatamente, à valorização salarial e à melhoria das condições de exercício do Magistério.

Se o estado de São Paulo abraçou o projeto enquanto prioridade de governo, em meados da década de 1980, o que aconteceu para que em menos de cinco anos a Secretaria Estadual de Educação chegasse a essa avaliação?

Duas possibilidades parecem-nos pertinentes e podem ajudar-nos a entender esse mecanismo. A primeira diz respeito ao distanciamento que freqüentemente se estabelece entre as ações previstas nos projetos e as condições para a sua implementação.

A outra possibilidade vincula-se às práticas de “desaquecimento” dos projetos e ações implementadas em administrações anteriores e, geralmente, politicamente distintas da atual. Essa “cultura” é muito comum no panorama político brasileiro.

Ao assumirem seus cargos, os novos dirigentes abandonam os programas anteriores “à própria sorte”, levando assim à instauração de um processo de morte lenta e gradual que vai minando toda e qualquer possibilidade de sobrevivência desses projetos.

No caso específico do CEFAM de São Paulo, parece-nos que a segunda hipótese é a mais plausível e seguramente contribuiu para que os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério caminhassem a passos largos em direção ao “óbito”, oficialmente decretado

em 1996, por ocasião da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que elevou a formação do professor das séries iniciais a nível superior.

Contudo, em 2001, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo elaborou um documento no qual explicitou os esforços que estavam sendo feitos no sentido de readequar a estrutura e o funcionamento dos CEFAM aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A Resolução 99/2000 que dispôs sobre o processo de atendimento da demanda nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério determinou o fechamento das primeiras séries dos CEFAM, enquanto a Resolução SE de 26/04/2001, que homologou as Deliberações CEE 12/2001 e CEE 13/2001, instituiu o “Programa Especial de Formação Pedagógica Superior” destinado aos professores efetivos da rede pública estadual, atribuindo ao CEFAM a competência de desenvolver e sediar o Centro de Formação do Magistério Superior, com a finalidade de “elevar o nível de escolaridade e qualificação dos docentes em efetivo exercício sem formação de nível superior” (CEFAM, 2001, p. 9).

Encerrava-se, desta forma, o ciclo de vida desses centros voltados para a formação inicial, em nível médio, dos professores da escola primária no estado de São Paulo.³²

Apesar das contradições existentes no projeto e de seus acertos e desacertos, o CEFAM representou um importante ambiente de formação dos professores da escola primária na cidade de São Paulo.

Seus acertos e desacertos mantêm uma relação direta com o contexto histórico em que o projeto foi elaborado e implantado. Vinculam-se, também, aos confrontos travados no interior das discussões acerca dos conceitos de educação e formação e especialmente as disputas de poder.

Durante a década de 1980 e início dos anos 1990 assistimos a um quadro de instabilidade política que se difundiu por todos os campos da administração pública, levando a um mecanismo de substituição de lideranças governamentais na esfera dos ministérios e das administrações locais de inúmeros estados.

Ao mesmo tempo em que essa instabilidade poderia favorecer o fortalecimento de programas alternativos como o CEFAM (brechas abriam-se para que novas propostas e novos grupos se fizessem presentes), poderia também fragilizar e comprometer a sustentação desses projetos.

³² Em 2001, o Estado de São Paulo contava com 51 CEFAM.

Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério vivenciaram todo esse movimento, conquistando avanços e experimentando derrotas.

Do ponto de vista dos limites do projeto seu maior entrave reside no fato de o CEFAM não ter conseguido, conforme previa o seu projeto original, reestruturar o curso de formação dos professores em nível de 2º grau. (MEC/SDE, 1984).

O que se verificou foi a constituição de uma experiência paralela, organizada em torno de um novo modelo de formação e de um novo ambiente institucional que em muito se diferenciava das tradicionais escolas que ofereciam a Habilitação para o Magistério, tanto públicas, quanto privadas.³³

A constituição desse “sistema paralelo” concorreu para o restabelecimento de um mecanismo de dualidade dos sistemas formativos, o HEM/CEFAM. Essa dualidade, representada por uma diversidade de modelos institucionais de formação em nível secundário, acabou consubstanciando a continuidade de uma situação problemática no campo da formação docente.

O problema aqui considerado não está na existência de uma diversidade de ambientes de formação, e sim nas implicações dessa diferenciação institucional na organização curricular e nas condições em que esses cursos são oferecidos. Diversificavam-se e expandiam-se os endereços institucionais responsáveis pela formação inicial docente sem, contudo, responder ao desafio de expandir com qualidade.

Buscaremos, a seguir, verificar como essas questões têm se apresentado na formação docente realizada no nível superior: que características têm marcado essa trajetória, quais os avanços conquistados, quais os limites apresentados e, principalmente, quais as possibilidades de se instituir, no Ensino Superior, um modelo qualificado de formação profissional voltado para o preparo dos professores das séries iniciais da escolarização.

Servir-nos-ão de base para o desenvolvimento de nosso percurso investigativo o curso de Pedagogia e os Institutos Superiores de Educação.

³³ O CEFAM acabou funcionando como um ambiente paralelo destinado à formação dos educadores da Escola Primária, uma vez que a Habilitação Específica para o Magistério subsistia e representava numericamente a maioria dos ambientes de formação desses professores. Em 1994, o estado de São Paulo contava com **645** escolas de formação, sendo **600 HEM** e **45 CEFAM**. (SEE/SP. *Nova Proposta para Habilitação Magistério do 2º grau*. SP, Série Documental, Antecipações, n. 3, 1994.)

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

1. Encontros e desencontros: as primeiras tentativas de se constituir uma Escola Superior de Formação de Professores

No interior das discussões acerca do processo histórico de constituição dos ambientes institucionais de formação inicial dos professores das séries iniciais, torna-se imperativa a necessidade de se considerar a historicidade do curso de Pedagogia. Tal curso, embora não tenha sido criado com a finalidade de preparar esses professores, acabou, ao longo da sua existência, assumindo essa função.

Contudo, antes mesmo da institucionalização do curso de Pedagogia, algumas tentativas foram realizadas em direção à organização dos estudos pedagógicos e à criação de uma Escola Superior de Formação de Professores.

O percurso trilhado por essas tentativas precisa ser entendido no interior das relações sociais e principalmente das condições materiais presentes nos diferentes momentos da nossa história política e econômica.

As aspirações legais que representam os ideais dos legisladores nem sempre conseguiram uma correspondência positiva na concretude histórica, que lhes permitisse consubstanciar, para além da legislação, suas idéias e aspirações. Essa não correspondência entre o esperado e o possível é um dos elementos que certamente têm contribuído para que no campo educacional, principalmente no âmbito da formação docente, se “cristalizasse” um contínuo mecanismo de avanços e recuos que acaba sendo materializado pela descontinuidade das políticas educacionais nos diferentes sistemas de ensino.

Entender o vai-e-vem dos programas de formação de professores e dos ambientes onde se processa essa formação implica circunstanciar os diferentes momentos em que esse processo foi se constituindo. Nesse contexto, é que consideramos pertinente resgatar as primeiras tentativas do poder público em elevar a formação dos profissionais da educação ao nível superior.

Os primeiros esforços em relação ao preparo dos profissionais da educação em nível superior apareceram logo após a proclamação da República. Conforme já pontuamos, os

primeiros republicanos atribuíam à educação um papel político fundamental: o de fornecer as bases materiais e simbólicas para a constituição da identidade nacional.

Os anos iniciais da República foram frutíferos no campo das aspirações educacionais, as quais, em sua maioria, acabaram sendo consubstanciadas em medidas legais. Contudo, boa parte dessas aspirações não encontrou no contexto socioeconômico do momento as condições necessárias para se efetivarem.

No âmbito da formação docente, no interior da criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (Decreto Federal 733A de 5 de maio de 1890) e da chamada Reforma Benjamin Constant (Decreto Federal 981 de 8 de novembro de 1890), a Escola Normal constituiu-se como objeto de interesse público e teve reafirmado seu caráter de instância de formação docente.

Foi também nesse momento que o *Pedagogium*, primeiro centro de aperfeiçoamento do Magistério no país, surgiu expressando uma aspiração do governo republicano. Para alguns estudiosos,³⁴ o *Pedagogium* (Decreto 667 de 16 de agosto de 1890) representou a primeira tentativa da República de organizar os estudos educacionais em nível superior.

Foi em São Paulo que as tentativas de elevar os estudos pedagógicos a nível superior, com a finalidade de preparar seus professores, assumiram contornos mais concretos.

Tal intento foi expresso na Lei 88 de 1892, que em seu artigo 24 previa para a capital paulista a criação de “[...] quatro escolas normais primárias para formar os professores destas escolas e dos ginásios, (e) haverá (também), anexo à Escola Normal da Capital, um curso superior”.

Entretanto, mesmo São Paulo sendo um importante reduto de lideranças republicanas, o ideário de criar um ambiente público que pudesse, em nível superior, *formar e aperfeiçoar* seus professores não conseguiu se sustentar, restringindo-se ao âmbito das prescrições legais.

De qualquer forma, o que podemos verificar é que, limitada pelas condições históricas do momento, a possibilidade de constituir uma instância formativa em nível superior acabou desaparecendo dos textos legais consubstanciados durante as primeiras décadas da República. Essa possibilidade só ressurgiu nas produções educacionais ao longo dos anos 1920 e 1930, inserida nesse momento no contexto dos embates acerca da criação da Universidade Brasileira.

³⁴ ANTUNHA, 1975, p. 28; BRZEZINSKI, 2004, p. 7; MOACYR, 1942, p. 41; NISKIER, 1996, p. 186.

Os anos 1920 foram marcados por uma esfera de disputas políticas, de transformações no setor produtivo e de ascensão de novos grupos sociais, o que criou um ambiente favorável à proliferação dos ideais pedagógicos que se expandiam pela Europa e Estados Unidos durante o pós-guerra.

Esse contexto acabou servindo de palco para a afirmação de uma nova forma de conceber as questões educacionais. Alicerçados nos princípios de respeito aos indivíduos, de liberdade de iniciativa dos sujeitos e de igualdade de direitos entre homens e mulheres, os ideais da Pedagogia Nova identificavam-se com as reivindicações dos grupos sociais vinculados às classes médias urbanas, que, cada vez mais, se mostravam insatisfeitas com o ordenamento social vigente.³⁵

O período inaugurado após a Revolução de 1930 foi marcado pela defesa de um regime que fosse capaz de dar voz aos grupos sociais, que historicamente se viram alijados do poder. A adoção do voto secreto a todo cidadão que dominasse as letras reforçou as “lutas” em prol de uma educação que atendesse esses novos atores sociais, especialmente a classe média urbana, em franca ascensão.

As discussões sobre os rumos a serem assumidos pelas reformas no campo educacional brasileiro representavam o ideário da Escola Nova.

Sobre os fundamentos da ideologia escolanovista, nos diz Brzezinski:

[...] no Brasil foi gestado nos princípios preconizados por John Dewey, expoente máximo do escolanovismo nos Estados Unidos [...]. O principal articulador do transplante da Pedagogia Nova para o Brasil foi Anísio Teixeira [...] O movimento renovador ao expandir-se no Brasil congregou educadores brasileiros que atuavam nos estados da Federação, apoiados no dinamismo das concepções de Anísio Teixeira. Essas concepções reforçavam o papel social da educação, pois, mediante a crença de que seria possível transformar a sociedade pela reforma do homem, atribuiu-se à escola o papel transformador da sociedade. A escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (BRZEZINSKI, 1994, p. 16-17).

A Revolução de 1930 provocou uma reordenação temporal do poder, em que novos atores passaram a compor o cenário político-econômico do país. Predominava na mentalidade, principalmente dos novos grupos sociais em ascensão, a crença de que se vivia um momento

³⁵ Sobre o papel dos novos grupos vinculados à classe média urbana em ascensão no período, ver: FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: história e historiografia*. 13ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

de reconstrução social, e que essa reconstrução se daria por meio da reorganização da educação nacional.³⁶

Esse pensamento foi regulamentado, em nível federal, através da Constituição de 1934, consolidando um processo que já vinha sendo expresso na legislação educacional de vários estados brasileiros, onde personalidades vinculadas ao movimento escolanovista realizaram uma série de reformas nos sistemas estaduais de educação.³⁷

Foi na esfera do poder local que ocorreram as iniciativas mais concretas para elevar os estudos pedagógicos e a formação de professores ao nível superior. E, não por acaso, essas iniciativas foram desenvolvidas nos centros urbanos, onde uma “nova” educação se fazia cada vez mais necessária. Nesse sentido, dois movimentos em especial chamam-nos a atenção: as tentativas para elevar os estudos educacionais ao nível superior realizadas por Sampaio Dória, na década de 1920, e a proposta da Escola Superior de Professores de Anísio Teixeira nos anos 1930.

A Reforma Sampaio Dória, realizada no Estado de São Paulo em 1920 (Lei 1750 de 8 de dezembro) procurou redefinir todo o sistema educacional paulista, mas não foi capaz de fazer valerem todos os objetivos que faziam parte do projeto inicial que a precedeu.

Dentre os vários objetivos estabelecidos, podemos destacar a intenção de se criar, na capital, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa pretensão acabou sendo incorporada ao projeto de lei que antecedeu a reforma, com o nome de Faculdade de Educação, que, entretanto, não chegou a ser criada.

Segundo Brzezinski (1994), a Faculdade de Educação idealizada por Sampaio Dória apresentava uma *dupla função*: uma, voltada para a formação de especialistas, cujo objetivo era o desenvolvimento e a disseminação de uma cultura geral; a outra, voltada para a formação profissional de professores, com um perfil, portanto, mais específico.

As funções relativas à formação profissional docente tiveram inspiração nas escolas normais francesas, que preparavam, em nível superior, os futuros professores.

A *dupla função* atribuída a esta faculdade sustentava-se na idéia da Escola Normal Superior Francesa. O transplante dessa idéia para o Brasil foi feito,

³⁶ Foi nesse contexto que foi gestado o “manifesto dos pioneiros da Escola Nova”, expresso pelo documento *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*.

³⁷ Neste sentido podemos destacar as seguintes reformas: 1917 – Reforma Afrânio Peixoto no Distrito Federal; 1920 – Reforma Sampaio Dória em São Paulo; 1922 – Reforma Lourenço Filho no Ceará; 1924 – Reforma Anísio Teixeira na Bahia.

especialmente, sob a influência de Georges Dumas. Em suas visitas a São Paulo, durante as quais proferia conferências na Escola Normal da Praça e participava de reuniões da Diretoria-Geral do Ensino, chefiada por Sampaio Dória, o psicólogo francês disseminava entre os intelectuais paulistas os propósitos da ambivalência funcional dessa faculdade. Tal projeto de Escola Normal Superior ou Faculdade de Educação, contudo, não pode ser confundido com a idéia inspiradora da futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Esta, em seu projeto originário implantado em 1934, continha objetivos diferentes dos da Faculdade de Educação, pois aquela instituição ao ser definida como o centro dedicado à totalidade do saber e como núcleo unificador da Universidade rejeitava o exclusivo compromisso de ordem profissional, prática ou técnica, muito mais apropriado à Faculdade de Educação de cunho profissionalizante (BRZEZINSKI, 1994, p. 20).

A intenção de criar em São Paulo uma escola normal superior vinculava-se à necessidade de constituição de um *locus* institucional voltado, especificamente, para a formação dos futuros professores primários, para além da escola secundária.

No âmbito do Ensino Superior, o que verificamos foi que, apesar do esforço do legislador em regulamentar a Faculdade de Educação, procurando detalhar minuciosamente a sua organização e seu funcionamento, o propósito de formar professores em nível superior ficou restrito à prescrição legal, revelando mais uma vez as distâncias existentes entre o que se prevê, no campo da legislação educacional, e o que o contexto político-administrativo permite. Foi apenas no início dos anos 1930 que essa questão começou a ser vista com maior possibilidade de concretização.

A primeira experiência de formação pós-Normal em São Paulo ocorreu em 1931, quando o Decreto Estadual 4888 de 12 de fevereiro,³⁸ ao transformar a Escola Normal da Capital em Instituto Pedagógico, criou no seu interior um Curso de Aperfeiçoamento, cujas finalidades eram: formar os professores da Escola Normal e aperfeiçoar e preparar tecnicamente os profissionais da educação que atuavam em funções de cunho administrativo.

Em 1933, os Decretos Estaduais 5846/33 e 5884/33 promoveram a transformação do Instituto Pedagógico em Instituto de Educação de São Paulo e criaram, em seu Curso de Aperfeiçoamento, um curso de formação destinado aos professores da escola secundária. (Fétzon, 1984, p. 140).³⁹

³⁸ O Decreto Estadual 4888 de 12 de fevereiro de 1931 transformou a Escola Normal da Capital em Instituto Pedagógico de São Paulo.

³⁹ O curso de formação dos professores da escola secundária era, por força legal, de nível superior (Decreto Federal 19851/31 – Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto Estadual 5884/33 – Código de Educação do

O Decreto Estadual 5884 de 21 de abril de 1933, ao legislar sobre o Instituto de Educação, definiu a sua estrutura da seguinte forma:

Art. 600 – O Instituto de Educação se constituirá das seguintes escolas e anexos:

- a) Escola de Professores;
- b) Escola secundária;
- c) Escola primária;
- d) Jardim de infância;
- e) Biblioteca (DECRETO ESTADUAL 5884/33).

A Escola de Professores do Instituto de Educação tinha a finalidade de formar os profissionais do ensino primário e secundário, além de oferecer cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para os profissionais da educação. (Art. 601, Código de Educação de São Paulo).

Segundo Fétzon (1984, p. 142), foi a partir do Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 que se implantou no país, pela primeira vez, um curso de formação de professores secundários: “a cargo do Instituto ficava, somente, a formação pedagógica do professor secundário; sua formação nos conteúdos específicos ficaria a cargo da futura Faculdade de Ciências e Letras”.⁴⁰

O Decreto Estadual 5884/33 assim organizou o curso de formação de professores da escola secundária:

art. 612 – Enquanto não se estabelecer em São Paulo a Faculdade de Ciências e Letras, de acordo com normas federais, haverá também [na Escola de Formação de Professores] cursos de formação de professores secundários.” (DECRETO ESTADUAL 5884/33).

Brzezinski (1994), ao tratar do perfil do Instituto de Pedagógico, pontua que a instalação do Curso de Aperfeiçoamento expressava o caráter ambíguo que a tentativa de se elevar os estudos educacionais a nível superior assumiu nos anos 1930:

Estado de São Paulo), o que fez com que, em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), essa universidade incorporasse ao curso de formação de professores secundários do Instituto de Educação.

⁴⁰ Para maiores informações acerca do processo de implantação do curso de formação dos professores da escola secundária no interior do Instituto de Educação e sua posterior incorporação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, ver: ANTUNHA, Heládio, C. G. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo, CRPE, Série de Estudos e Documentos, v. 10. 1974; e FÉTZON, Beatriz Alexandrina de M. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo*. São Paulo, CRPE, Série Estudos e Documentos, v. 24. 1984.

O Instituto Pedagógico, nome que teve curta duração, pois voltou a chamar-se Instituto de Educação (Decreto 5846/1933), revela o caráter híbrido da escola quanto à formação, pois preparava professores em nível médio (Curso Normal) e especializava em nível pós-Normal (Curso de Aperfeiçoamento de nível superior) (BRZEZINSKY, 1994, p. 22).

Para a autora, apesar dos esforços legais, o Instituto acabou configurando-se como uma instância que apresentou um arranjo estrutural e pedagógico diferenciado. A Escola de Professores do Instituto de Educação São Paulo constituiu-se num local que preparava professores para a escola primária em nível médio, ao mesmo tempo em que formava os docentes do ensino secundário em nível superior.

Essa caracterização assumida pela Escola de Professores, mais especificamente pelo Curso de Aperfeiçoamento (responsável pela preparação dos docentes da escola secundária), teve implicações profundas na estrutura da própria Faculdade de Filosofia da USP, quando o Instituto de Educação foi incorporado a essa faculdade, em 1934, em razão do seu curso de formação de professores do ensino secundário.

A esse respeito, nos diz Fétzon (1984):

[...] se tratou de uma incorporação *sui generis*, configurando, mesmo em termos legais, um **nível superior de segunda categoria**, dadas as discriminações que de fato e de direito marcaram o Instituto de Educação e o profissional do ensino secundário na própria Universidade e fora dela (FÉTZON, 1984, p. 133).

Essas “discriminações” que marcaram o ingresso da formação docente no interior da Universidade de São Paulo vincularam-se a vários fatores. O primeiro deles estava relacionado a uma questão conceitual; portanto, de ordem ideológica.

O modelo originário de criação da Universidade de São Paulo pautou-se no ideário de constituição de uma instância de produção da cultura plena e desinteressada, cujo objetivo era “cultivar as ciências e dar à sociedade elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos” (MESQUITA FILHO, J. apud. ANTUNHA, Helídio, G, 1974, p. 13).

Esse ideário explica (embora não justifique) o fato de a formação docente ter sido excluída das preocupações da Universidade pelo “simples fato” de se tratar de um curso de preparação profissional.

Em 1938 os Decretos-Estaduais 9268-A e 9043/38 extinguiram o curso de formação de professores secundários do Instituto de Educação de São Paulo, o que fez com que seus docentes e acervo fossem transferidos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, constituindo no interior dessa Faculdade a secção de Educação.

Esse movimento foi, segundo Fétzon (1984), o resultado de um processo externo.

Efetivamente, quando em 1938, a formação de educadores passou a ser atribuição da FFCL (e não mais do I. E., que realizava os concursos de licença), a estrutura da Faculdade não chega a se alterar significativamente [...]. Tudo o que se faz é acrescentar uma seção com certo número de disciplinas pedagógicas que freqüentemente vão se desfigurando enquanto pedagógicas e se amoldando ao caráter geral e desinteressado da instituição. A própria profissionalização que a licenciatura introduz na FFCL não lhe altera os procedimentos didáticos e administrativos mais do que o necessário para a edificação de diplomas com dizeres próprios à atestação de habilitação profissional (FÉTZON, 1984, p. 130).

Outro fato a ser considerado diz respeito à forma com que o curso de formação dos professores da escola secundária foi elevado efetivamente a nível superior no interior do Instituto de Educação, constituindo-se como um “nível superior de segunda categoria” (FÉTZON, 1984, p. 164).

A esse respeito, diz-nos Antunha (1974):

Tanto o Decreto 5846 quanto o Código de Educação deram uma estrutura híbrida ao Instituto de Educação (de nível normal e superior ao mesmo tempo), o qual passou a fazer parte do Ensino Superior exclusivamente por sua escola de professores, o que certamente não lhe permitiu emparelhar-se de imediato, em termos de prestígio e aceitação, com as tradicionais escolas superiores mantidas pelo Estado. Embora fosse, também, uma **escola superior profissional**, o seu caráter misto (normal e superior), a sua situação de transitoriedade e o tipo de profissionais que se propunha formar (e que indiscutivelmente não eram, na época, tão conceituados) não lhe permitiram ombrear-se com as outras escolas superiores de São Paulo (ANTUNHA, 1974, p. 102, grifo nosso).

Além dessa “estrutura híbrida”, a própria moldura legal responsável pelo ordenamento do Instituto de Educação conferiu ao curso de formação superior de professores um *status* diferenciado dos demais cursos oferecidos por outros ambientes de Ensino Superior responsáveis pela formação profissional em outras áreas.

O Código de Educação de 1933, em seu artigo 1º, estabeleceu uma diferenciação nos anos de duração do curso de formação profissional oferecido em nível superior no Instituto de Educação em relação à duração dos demais cursos profissionais de grau superior oferecidos nas demais instituições de Ensino Superior.

Art. 1º – A educação pública no Estado de São Paulo compreende:

[...]

h) a educação pedagógica, de grau superior, ministrada na Escola de Professores do Instituto de Educação, nos seguintes cursos:

[...]

2. curso para formação de professores secundários de três anos de duração;

[...]

(i) a educação profissional de grau superior ministrada nas **faculdades de Ensino Superior**, em cursos de 5 a 6 anos (DECRETO ESTADUAL 5884/33, grifo nosso).

Esse processo nos ajuda a compreender por que, embora elevada a nível superior, a formação dos professores da escola secundária não conseguiu ocupar um lugar de destaque no interior do sistema universitário brasileiro.⁴¹

As particularidades que consubstanciaram o espaço ocupado pelas licenciaturas no contexto da Universidade de São Paulo e que, de certa forma, foram decisivas no processo que conferiu à formação docente um *status* de menor importância em relação aos demais cursos oferecidos estão vinculadas ao próprio percurso de constituição do modelo universitário brasileiro em 1931.

1.1 Encantos e desencantos: o modelo universitário brasileiro e suas implicações no processo de formação superior docente.

O Ensino Superior brasileiro esteve organizado até o início dos anos 1930 baseado na composição de uma série de escolas superiores de cunho eminentemente profissional. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a marcha por ele iniciada em direção à centralização político-administrativa do país, inúmeras ações foram realizadas no âmbito das políticas

⁴¹ GATTI (1992; 1997); MELLO et al (1983; 2002); PEREIRA (1999, 2000); SAVIANI (1982).

governamentais, visando alinhar essas ações ao “novo” cenário político a que se aspirava constituir.

No campo educacional, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública significou um passo importante no sentido de desencadear um plano de reformas em esfera nacional, uma vez que até então essas reformas ficaram restritas às administrações locais nos diferentes estados brasileiros.

Em 1931, através do Decreto 19851 de 11 de abril, o Governo Federal instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual dispôs sobre a organização do Ensino Superior, que deveria ter como pressuposto organizacional o modelo universitário.

A Reforma que (re)ordenou o Ensino Superior brasileiro ratificou legalmente a coexistência do sistema universitário oficial (federal e estadual) e do sistema livre (mantido por particulares e, na época, vinculado à Igreja Católica).

O objetivo central da Universidade era o de:

[...] elevar o nível de *cultura geral*, *estimular a investigação* científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos, *habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior*; concorrer, enfim, para a educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (DECRETO FEDERAL 19851/31, art. 1º, grifo nosso).

Podemos perceber que as expectativas em relação aos objetivos da Universidade eram bastante abrangentes: passavam pelo desenvolvimento da cultura geral e pela investigação científica até o preparo técnico para o exercício de uma atividade profissional.

Dentre os institutos que deveriam compor a Universidade, estava a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que, para o então Ministro Francisco Campos, possuía:

um caráter especial e misto, cumprindo ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático [...] Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, ele deverá ser antes de tudo e eminentemente um Instituto de Educação em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis para formar o nosso corpo de professores, particularmente, os de ensino secundário, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura (Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino

Superior. Diário Oficial da União, 15 de abril de 1932 apud FÁVERO, 2000, p. 128).

Formar os futuros professores para a escola secundária constituiu-se, portanto, na principal função da Faculdade de Educação Ciências e Letras, função esta que deveria ser compatível com a produção do conhecimento científico e com a prática da pesquisa. Esse caráter reconhecidamente “misto”, atribuído a essa instituição por Campos, justifica-se, segundo Sucupira (1969):

em face de uma tradição de Ensino Superior profissional onde prevalecia a idéia de que toda escola superior profissional deveria corresponder sempre a uma especialidade técnica objetivável em termos de profissão liberal, seria prematura a criação de uma faculdade unicamente destinada à pesquisa pura.” (SUCUPIRA, 1969, p. 261).

Além da tradição do Ensino Superior brasileiro de se organizar a partir do modelo de escolas superiores profissionalizantes, duas outras possibilidades nos parecem razoáveis no entendimento do perfil a ser assumido pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Francisco Campos. A primeira diz respeito às particularidades do contexto político vivido na época: a ascensão de Getúlio Vargas ao poder foi consubstanciada por uma aliança estabelecida entre diferentes grupos sociais que possuíam distintas posições ideológicas. Esse quadro fez com que o primeiro governo Vargas fosse marcado por uma política de conciliação.

Nessa época, as bases de apoio do Governo Federal eram extremamente frágeis e exigiam uma postura cautelosa por parte do Estado nos encaminhamentos dados nos mais diferentes setores. A sustentação do novo regime dependia muito da habilidade do chefe de Estado em conciliar posições muitas vezes contraditórias.

Essa política conciliatória esteve presente também no processo de reorganização do campo educacional brasileiro. Um exemplo dessa postura pode ser verificado nas articulações realizadas pelo governo diante das divergências entre “católicos” e “renovadores” (CURY, 1978). Apesar dos apelos dos pioneiros a favor de uma escola laica, pública e gratuita para todos, a legislação federal do período manteve a continuidade das escolas religiosas e ratificou a existência do ensino livre ao lado do público.

No âmbito das disputas travadas diante da eminência de organização do modelo universitário brasileiro, Schwartzman (1979) aponta outra divergência existente, expressa

pelos conflitos entre os “cientistas”, vinculados à Academia Brasileira de Letras, e os educadores, vinculados à Associação Brasileira de Educação. Segundo o autor, aqueles defendiam a “pesquisa pura” como pedra fundamental da Universidade, enquanto estes apostavam na formação dos professores como elemento intrínseco ao novo modelo organizacional do Ensino Superior.⁴²

A esse cenário soma-se uma crescente necessidade de ampliação das possibilidades de acesso à escolarização, o que requeria um substancial aumento dos profissionais para atuar na escola secundária.

Segundo Cacete (2002), em termos legais, a reforma instituída por Francisco Campos, no âmbito do Ensino Superior, significou uma tentativa de dar organicidade e caráter universal ao incipiente Ensino Superior brasileiro, em que:

o ideal da pesquisa científica pura num sistema tradicionalmente profissionalizante e a introdução dos estudos pedagógicos como condição para formação de professores para a escola secundária em nível superior configurava o *ineditismo* da reforma, que, entretanto, não se concretizou (CACETE, 2002, p. 19).

A segunda possibilidade repousa na “velha” idéia de se ter um Instituto Pedagógico ou uma Escola Normal Superior, ambos destinados ao preparo de professores. Essa aspiração representava um ideal a ser atingido pelos primeiros republicanos, que, em razão das condições materiais do período, não conseguiu se materializar, mesmo tendo chegado, em São Paulo, a fazer parte de alguns preceitos legais.⁴³

Apesar de o ministro Francisco Campos atribuir importância à Faculdade de Educação, ao considerar um instituto indispensável à formação dos educadores da escola secundária, essa instituição não chegou a ser instalada. No lugar da Faculdade de Educação foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, apesar de ter princípios muito distintos dos da Faculdade de Educação, acabou se tornando o *locus* da formação dos professores secundários no Brasil.

⁴² Sobre os confrontos travados entre os distintos projetos educacionais diante da perspectiva de criação da Universidade nos anos 1920, ver: CARVALHO, Marta Maria C. *Molde nacional e forma cívica. Higiene e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo, 1986. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

⁴³ A criação de uma Faculdade de Educação em São Paulo, inspirada no modelo das escolas normais francesas, chegou a fazer parte do projeto que antecedeu a reforma paulista de 1920.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tem suas origens, segundo Sucupira (1969), na Universidade de Berlim, criada em 1810 sob a “inspiração” de Wilhem von Humboldt e fundamentada no idealismo pós-Kantiano e no neo-humanismo alemão.

A base conceitual sobre a qual se desenvolveu esta faculdade alemã tinha como pressuposto uma forma bastante particular de conceber a formação acadêmica, onde:

a mais alta e autêntica forma da ciência é a filosofia [...]. A filosofia idealista da formação implica a unidade da filosofia e da ciência [...]. A imagem ideal do acadêmico é o homem total – harmoniosamente formado. A preparação acadêmica profissional significa menos a aquisição de conhecimentos especializados do que a capacitação para a tarefa de liderança cultural e espiritual. Essa formação, por sua vez, era fundamentalmente humanista, no sentido das humanidades clássicas, remontando ao ideal helênico da Paidéia. Daí a importância que assumem os estudos clássicos na Faculdade de Filosofia. [...] Esta, como tal, se fechava ao mundo das profissões técnicas e oferecia tão somente a preparação científica para as profissões liberais (SUCUPIRA, 1969, p. 265).

Paradoxalmente, foi à Faculdade de Filosofia que foi legada a tarefa de formar os profissionais que deveriam atuar na escola secundária brasileira.

Essa contradição teve implicação decisiva no percurso de constituição dos diferentes espaços de formação de professores, dentro e fora do modelo universitário, configurando-se como um dos elementos fundamentais para a compreensão da situação de desprestígio que a formação docente assumiu no interior do modelo universitário brasileiro.

Os projetos que levaram a criação das três principais universidades nos anos 1930 (Universidade de São Paulo, 1934; Universidade do Distrito Federal, 1935; e Universidade do Brasil, 1937) relacionaram-se de maneiras distintas com a questão da formação docente e expressaram diferentes tentativas de unificar as duas principais tendências que se confrontaram ao longo da década de 1920, ao discutir os princípios sobre os quais a Universidade deveria se erigir. O eixo de maior aproximação entre essas correntes era a contraposição ao modelo existente no país, até então, de escolas superiores isoladas.

1.2 A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e seus (des)encontros com a formação de professores

Conforme pontuamos anteriormente, o percurso da formação docente no interior da Universidade de São Paulo vinculou-se à incorporação do Curso de Formação de Professores Secundários do Instituto de Educação de São Paulo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934.

A Universidade de São Paulo surgiu (Decreto Estadual 6283/34)⁴⁴ como expressão política da “velha” elite paulista, que foi alijada do poder federal em 1930. Simbolizava, como nos diz Fétzon (1984), uma tentativa de reconquista da hegemonia política pela hegemonia cultural.

A crise da economia cafeeira, que foi se acentuando na década de 1920, serviu de estopim para trazer à tona a fragilidade da organização político-administrativa do país. A máquina eleitoral, alicerçada na chamada “política dos governadores” – que garantia a hegemonia do Partido Republicano, especialmente o paulista –, no poder federal, não conseguiu mais se sustentar, o que causou a substituição das lideranças republicanas por novos agentes sociais.

Essa situação não foi aceita com facilidade pela elite paulista, que buscou, sem sucesso, em 1932, sob a bandeira de uma “revolução constitucionalista”, retomar o poder central. Para essa elite, o acesso à cultura passou, então, a assumir uma conotação de distinção social, a qual, simbolicamente, substituiria o poder político perdido decorrente da ascensão de novos grupos ao poder.

É nesse contexto que se dá a criação da Universidade de São Paulo. Não por acaso, que no projeto de constituição da USP, ao lado da função de cultivar as ciências e dar à sociedade elementos de renovação científica e técnica, configurava o objetivo de formar os quadros políticos do Estado (MESQUITA, J. Filho, apud ANTUNHA, 1974, p. 13).

Nesse mesmo projeto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ocupa um lugar de destaque, constituindo-se como o coração da Universidade. Segundo Fétzon (1984), essa instituição funcionava como:

⁴⁴ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ato de sua criação, contava com três seções: Filosofia, Ciências e Letras, sendo que cada uma dessas seções era constituída de “cadeiras fundamentais” e “subseções” (art. 18, Seção V do Decreto 6283 de 25 de janeiro de 1934). Em sua Seção VI, artigos 25 a 29, o Estatuto da Universidade de São Paulo explicitava as cadeiras e cursos oferecidos pelo Instituto de Educação de São Paulo.

o elemento integrador da Universidade em sua base, imprimindo-lhe o sentido e o caráter próprios e a linguagem universal, por ele introduzindo todo o sistema universitário; assim, se garantia a todos os estudantes, ao lado da formação técnica ou profissional proporcionada pelas faculdades profissionalizantes, a formação e a cultura gerais colocadas na perspectiva do conhecimento humano como um todo (FÉTZON, 1984, p. 129).

Foi, portanto, com o objetivo de ser o elo entre os diferentes institutos profissionalizantes e a “cultura plena” – adquirida pelo desenvolvimento dos altos estudos desinteressados e pela pesquisa científica –, que a Faculdade de Filosofia da USP foi criada.

Pelo perfil assumido e pela finalidade atribuída à Faculdade de Filosofia no interior da Universidade de São Paulo, não é difícil constatar que a formação de professores não fazia parte, inicialmente, de seus propósitos.

Tal constatação baseia-se no fato de a formação docente ser, por excelência, uma atividade de formação profissional, o que levava à necessidade de instalação de um *locus* institucional especificamente voltado para esse fim. Essa tarefa, portanto, deveria ficar a cargo de outra instituição: a Faculdade de Educação, que não foi inicialmente instalada na Universidade de São Paulo, por forças puramente “conjunturais”.

Na análise de Fétzon (1984), essas forças conjunturais vinculam-se ao seguinte contexto:

O Decreto 6284/34, que cria a Universidade de São Paulo e estrutura seu modelo, incorpora a formação de professores por uma conjunção de circunstâncias puramente conjunturais: a política de composição da Universidade fora a de incorporação de estabelecimentos de Ensino Superior já existente e criação de uma única faculdade que os integrasse (unificando a Universidade pela base). Ora, três anos antes, o Estatuto das Universidades Brasileiras elevava a nível superior a formação do professor secundário e meses antes da publicação do decreto de fundação da Universidade de São Paulo criara-se, no Instituto de Educação de São Paulo, um curso para a formação do tal professor, o que o colocou como de Ensino Superior (e **só a ele no Instituto**) no âmbito da Universidade, quando, em 1934, ela mesma é fundada (FÉTZON, 1984, p. 130).

Em 1938, os Decretos Estaduais 9268 A e 9 043/38 extinguem o Curso de Formação de Professores Secundários do Instituto de Educação de São Paulo, “cujo corpo docente e acervo total” foram transferidos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, passando a constituir a sua quarta seção (Seção de Pedagogia).

Em 1939, o Decreto Federal 1190 de 4 de abril, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estabeleceu o padrão a ser seguido por todas as instituições universitárias do país, unificando seus objetivos, currículos e procedimentos. Por meio dessa determinação legal, a Faculdade de Filosofia assumiu, oficialmente, a tarefa de formar os educadores para a escola secundária.

Foi nesse contexto que a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entrou num novo ciclo, marcado pelo desenvolvimento de uma atividade que em tudo se distanciava dos objetivos que nortearam a sua criação, em 1934.

Esse cenário contribuiu para reforçar os limites que acabaram caracterizando o histórico da formação de professores na Faculdade de Filosofia. Conforme esclarece Cacete (2002), esta instituição:

[...] deveria apenas colaborar com a formação do professor secundário e superior. Essa colaboração assim se traduzia: os professores secundários continuavam a ser formados pelo Instituto de Educação, em função de sua natureza pedagógica e profissional, e vinham à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras buscar o complemento referente aos conteúdos específicos das matérias que pretendiam lecionar nos cursos secundários. Assim, se estabelecia uma formação em dois níveis: um superior na Universidade e outro secundário ou normal no Instituto de Educação [...]. Em 1938 é criada uma Seção de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que incorpora o acervo e o corpo docente do referido Instituto. Com a anexação do Instituto à Faculdade de Filosofia, a formação de professores, que era de três anos, passa a ser de apenas um [...]. A anexação do Instituto de Educação pela Faculdade de Filosofia significou uma drástica redução da formação pedagógica do professor secundário. A incorporação dos estudos pedagógicos, [...] ao invés de conferir maior prestígio a esses estudos, acabou por promover sua inferiorização quantitativa, expressa pela redução da carga horária e número de disciplinas. A formação nas disciplinas começa a ter predominância sobre a formação pedagógica do professor, invertendo, portanto, a idéia expressa no modelo original. [...] **As faculdades de Filosofia “impossibilitadas” de cumprir seus objetivos de universalidade, integração e a pesquisa científica vão acentuando cada vez mais o seu caráter profissionalizante, que vai se estendendo a outros campos além da formação para o Magistério** (CACETE, 2002, p. 25-6, grifo nosso).

Para Fétzon (1984, p. 431), a incorporação dos cursos de educação, em 1939, à Faculdade de Filosofia foi um “desacerto, [...] que do ponto de vista prático funcionou como um feliz arranjo de circunstâncias”.

Teixeira (1968) esclarece esse “feliz arranjo”, alegando que este significou:

a solução para a falta de alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Concretizado o arranjo, o índice alunos aumentou, porque os egressos das seções de conteúdo específico buscavam, em mais um ano de estudos, nas matérias de cunho pedagógico, o grau de licenciados, titulação obrigatória para exercer a PROFISSÃO de professor no ensino secundário. Por outro lado, é este desacerto que desvia a USP de seu caminho original, conduzindo-a ao modelo tradicional de Universidade, constituindo uma confederação de escolas, que se isolam cada vez mais adquirindo autonomia e interdependência governadas cada uma pela “oligarquia de seus professores” (TEIXEIRA, 1968, p. 232).

Em meio a arranjos, acertos e desacertos, é fato que a Faculdade de Filosofia da USP acabou assumindo, cada vez mais, um papel de instância de formação profissional, consubstanciando, assim, uma contradição existente entre os preceitos filosóficos que orientaram sua criação e a função que lhe foi atribuída.

Foi esse “novo” modelo assumido pelas faculdades de Filosofia que levou à expansão dessas instituições. Num primeiro momento, essa expansão se deu no interior dos ambientes universitários e, logo depois, fora deles.

Até a década de 1950, essa expansão foi relativamente lenta. Em 1949, o país contava com apenas 22 faculdades de Filosofia, sendo a maioria delas organizadas em torno do modelo universitário.⁴⁵

A partir dos anos 1950, iniciou-se um processo de expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras motivadas, entre outros fatores, pela demanda que se formava em torno dos cursos de formação de professores.

Para a professora Núria Hanglei Cacete:

[...] a estratégia das instituições privadas de se expandirem pela via das faculdades de Filosofia só foi possível frente às condições que já vinham se estabelecendo no processo de expansão do Ensino Superior caracterizado pela multiplicação de escolas. Esse processo, entretanto, não se deu em todas as áreas ou cursos, dada à resistência de certas corporações profissionais à ampliação de matrículas e escolas (como, por exemplo, em Medicina). A ampliação se deu em áreas de menor resistência e seguindo a lógica de implantação de cursos à custos baixos. Assim, as faculdades de Filosofia se apresentavam como alternativa à expansão. Sucupira (1969, p. 269) elencava os problemas presentes nas faculdades de Filosofia que as impedia de

⁴⁵ Segundo CACETE (2002), em 1949, as faculdades de Filosofia estavam organizadas, ao longo do território nacional, da seguinte forma: 7 universidades oficiais; 5 universidades privadas e 10 escolas isoladas. Ver quadro em anexo.

realizar satisfatoriamente suas tarefas: “a precariedade do corpo docente, a indigência das instalações e bibliotecas e a forma como foram estruturados seus cursos respondem pela condição inferior da grande parte dessas faculdades”. Entretanto, foram essas mesmas condições que, a nosso ver, possibilitaram essas escolas a tornarem-se um dos veículos da expansão desordenada do Ensino Superior através dos chamados “cursos fáceis”, isto é, os que não exigem laboratórios ou equipamentos especiais (CACETE, 2002, p. 40).

Outra possibilidade que pode nos ajudar a compreender esse processo de expansão das faculdades de Filosofia, pelo viés da iniciativa privada e fora do âmbito universitário, vinculou-se, num primeiro momento, ao fato de os cursos de formação docente serem, essencialmente, cursos de preparação profissional e, num segundo momento, ao fato de as licenciaturas serem cursos de formação de “massa”.

Não é absurdo pressupor que às faculdades de Filosofia criadas no interior das instituições universitárias, principalmente nas universidades públicas, não interessava um curso profissional, principalmente se esse se constituísse como um curso de “massa”.

A Universidade de São Paulo, em seu estatuto de criação, deixava esse “desinteresse” bastante claro ao explicitar sua finalidade no contexto da vida política e econômica do Estado de São Paulo nos anos 1930.

Seguramente, os interesses de uma instituição criada para fornecer à sociedade seus quadros científicos, técnicos e principalmente políticos – além de se dedicar ao desenvolvimento e à produção de uma “cultura livre” e “desinteressada” – em nada se identificavam com um curso cuja finalidade fosse fornecer profissionais em grande quantidade para o sistema educacional brasileiro.

Na esfera das relações político-institucionais estabelecidas entre a Universidade de São Paulo e o Governo Federal, podemos inferir que a criação – e principalmente a manutenção da USP, sobretudo durante o Estado Novo – está inserida no contexto da política conciliatória de Getúlio, o que não ocorreu com a Universidade do Distrito Federal.

1.3 A Universidade do Distrito Federal e seus encontros com a formação docente

A Universidade do Distrito Federal (UDF) chegou a ser denominada por Tales de Azevedo como a Universidade de Educação. Esse perfil assumido por essa instituição está

atrelado a duas questões fundamentais: seu projeto, fruto das aspirações de Anísio Teixeira e do grupo de educadores da ABE, e sua Escola de Formação de Professores.

Segundo Mendonça (1994), a UDF foi a instituição que levou ao maior radicalismo a idéia de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento técnico e científico. Um dos grandes diferenciais entre a estrutura assumida por essa universidade em relação à USP reside, para a pesquisadora, no fato de a primeira assumir o objetivo de se constituir em uma instituição de cultura como um todo, não restringindo essa tarefa, portanto, a uma única faculdade.

Outra distinção entre esses dois modelos de Universidade é a importância que cada uma delas atribuiu aos Institutos de Educação que a elas foram anexados. No caso da UDF, a Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932 pelo Decreto 3810 de 19 de março, tornou-se o coração da Universidade.

O projeto de criação da Universidade do Distrito Federal previa a transformação da Escola Normal da cidade do Rio de Janeiro em um Instituto de Educação, local que passou a abrigar a Escola de Formação destinada a ministrar educação secundária e a preparar os docentes que atuariam nos diferentes níveis de ensino. O ineditismo dessa proposta estava na incorporação da formação dos professores primários, confirmando, assim, a proposta dos pioneiros em criar uma Escola Única de formação docente.

Para Anísio Teixeira (1969), o que conferia à Escola de Formação de Professores da UDF a identidade de uma escola profissional de educação era a sua especificidade no campo da formação docente:

[...] destinada à licença do Magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em Magistério e em especialização profissional no campo da educação. [...] A Escola de Educação concentra os cursos de natureza profissional. Tais cursos, entretanto, podem ser de pré-graduação, de pós-graduação e de pós-doutorado. No nível de pós-graduação, os cursos são de aperfeiçoamento e de alta especialização e pesquisa, constituindo estudos avançados (TEIXEIRA, 1969, p. 239).

Acreditava Anísio Teixeira que a articulação entre a prática e a pesquisa profissional, de um lado, e a viabilização de condições materiais concretas, de outro, constituíam-se em condições *sine qua non* para a constituição de uma “escola profissional de alto nível”.

Fazia parte dessas condições a existência de escolas anexas experimentais, de demonstração e de prática, voltadas para os diferentes níveis de ensino, constituindo-se estas como verdadeiros “laboratórios”.

Essa escola profissional superior deveria estar fundada não apenas nos saberes socialmente produzidos mas também na forma de tratar desses saberes e organizá-los diante da tarefa de ensinar “em diferentes níveis e com diferentes objetivos, [...] à maneira das escolas de Medicina que se utilizam grande parcela do saber humano para aplicá-lo na arte de curar a saúde humana” (TEIXEIRA, 1969, p. 242).

Em síntese, o autor deixa muito claro o perfil da Escola de Formação como sendo, antes de tudo, um espaço de aplicação especializada dos conhecimentos humanos, e não somente um ambiente de busca do conhecimento pelo conhecimento.

Partindo desse pressuposto, Teixeira diferencia uma escola de formação geral de uma escola de formação profissional. Esta última traz em seu bojo uma “renovação dos métodos” de preparação do mestre, superando os modelos tradicionais de formação que:

[...] até hoje, a preparar nossos professores primários em escolas secundárias em que se introduziam, para aquele fim especial, cursos de Pedagogia, de Psicologia e uma prática nominada do ensino (DECRETO FEDERAL 3810/32 apud TEIXEIRA, 1969, p. 249).

Essa “tradição” presente no percurso de constituição dos modelos de formação acaba, segundo o autor, expressando uma confusão entre as finalidades culturais e as profissionais, que, aglutinadas num mesmo instituto, terminam “servindo mal a umas e outras”.

Nessa perspectiva, o que caracteriza um Instituto de Educação geral ou de cultura é o ensino voltado para o proveito individual do aluno na formação da sua personalidade. Já um Instituto de Educação Profissional toma o ensino como instrumento voltado para o exercício de uma profissão. Nesse caso, as matérias não são apenas elementos constituintes de uma cultura geral; antes, elas representam para o aluno o seu futuro instrumento de trabalho.

A persistência na ausência de distinção entre essas duas instâncias de formação educacional leva ao vício de se instituírem escolas que pretendem ser, ao mesmo tempo, ambientes de cultura geral e de cultura profissional, o que resulta numa dupla falha, pois acabam não cumprindo bem nenhum dos objetivos propostos:

[...] essa simples distinção viria subtrair muitas das nossas escolas superiores à permanente confusão em que vivem os seus cursos, que não são nem legitimamente profissionais, nem verdadeiramente culturais (TEIXEIRA, 1969, p. 249).⁴⁶

Uma das preocupações centrais da Escola de Professores da Universidade do Distrito Federal era com a formação dos professores primários, questão absolutamente **inédita** no percurso formativo desses atores.

Essa preocupação aparecia explicitada no Decreto 3810/32, que pontuava a necessidade de criação de uma organização institucional diferenciada para o preparo profissional dos futuros docentes.

Essa instância vocacionada, ao realizar os programas dos cursos de formação, precisava considerar a especificidade de cada um deles. A organização desses programas deveria partir da consideração dos diversos tipos e graus de professores de que precisa um sistema escolar.

No âmbito das particularidades do Ensino Primário, Teixeira (1969) assim o definia:

Dentro do próprio quadro do Ensino Primário, torna-se indispensável diferenciar os programas para o preparo do professor dos três primeiros graus dos dois últimos. Não só representa o ensino dos três primeiros anos da escola primária um ensino que têm características especiais de métodos e objetivos, como também aí se limita um estágio da idade infantil já apreciavelmente diverso do que se segue de 10 a 12 anos (TEIXEIRA, 1969, p. 250).

O arranjo curricular do curso de formação dos professores tinha como princípio as questões relativas ao ensino. Nessa perspectiva, as matérias não deveriam ser ensinadas com o caráter do Ensino Secundário, tampouco com o caráter especializado do nível superior, mas, sim, precisavam ser pensadas e organizadas a partir do ponto de vista do preparo para o exercício da profissão docente.

Se o grau de atuação desse educador fosse o Magistério primário, dizia Teixeira:

⁴⁶ Essa identidade híbrida marcou o processo de constituição dos ambientes de formação de professores, como também os cursos em que essa formação era oferecida, incluindo-se aqui o curso de Pedagogia, cujo perfil identitário pode ser caracterizado pela falta de especificidade em relação à sua função, como em relação aos profissionais que propunha formar.

[...] os cursos de matérias serão cursos especiais em que se ministrem o conhecimento da matéria apropriada às crianças de Escola Primária e o conhecimento das dificuldades dessas crianças em aprendê-la; dos métodos especiais de organizá-la, dosá-la e distribuí-la para o ensino, e sempre que possível, da história do seu desenvolvimento e da sua função na educação da infância (TEIXEIRA, 1969, p. 251).

A estrutura da Escola de Formação foi pensada e organizada em função da necessidade de se garantir uma interlocução entre os diferentes cursos que compunham o programa de formação de professores, o que levava essa escola a assumir uma identidade institucional específica de centro de formação profissional dos quadros do Magistério.

O espírito inovador e audacioso da Universidade do Distrito Federal, cuja proposta institucional em muito se afastava dos preceitos governamentais que orientaram a reorganização do Ensino Superior brasileiro no momento, não conseguiu sobreviver. Entretanto, apesar da breve duração, a “Escola de Professores de Anísio Teixeira” foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior instituída no país.

Segundo Luiz Antônio Cunha (1980), a vertente liberal de Anísio Teixeira sustentava, conceitualmente, a concepção de Universidade impressa à UDF. Essa vertente era responsável pela formação de uma política educacional convergente com os interesses das classes médias. Já a Universidade de São Paulo, continua Cunha, enquanto expressão de um grupo vinculado a uma vertente de cunho elitista, associada à formação das elites dirigentes, sustentava hegemonicamente o projeto originário da USP.

Essa diferença parece ter sido decisiva nos destinos dessas duas instituições, bem como na definição do modelo de formação docente que se tornou padrão no sistema universitário brasileiro.

A UDF, criada em 1935 pelo Decreto 5515 de 4 de abril, não subsistiu aos desmandos do regime de exceção instalado no Brasil em 1937, daí ser extinta dois anos mais tarde, por conta da criação da Universidade do Brasil e da instituição da Faculdade Nacional de Filosofia, “tornada modelo e padrão para todas as instituições congêneres existentes e a serem criadas – o Estado impõe a sua tutela sobre a Universidade e fazendo letra morta à autonomia do campo cultural [...]” (MENDONÇA, 1994, p. 41).

Segundo Fávero (1989, p. 33), a criação dessa instituição foi influenciada pelo “contrato de poder” estabelecido entre o Governo Federal e a Igreja Católica nas questões relacionadas à (re)organização do Ensino Superior brasileiro.

Esse “contrato” foi mediado por Gustavo de Capanema, então ministro da Educação e Saúde, e Alceu Amoroso Lima, representante das lideranças católicas. Foi Lima a personalidade “indicada” para dirigir a Faculdade Nacional de Filosofia e, em conjunto com Capanema, foram os responsáveis pela nomeação do corpo docente da nova faculdade.

Para o ministro da Educação, a existência da UDF simbolizava “[...] uma situação de indisciplina e de desordem no seio da administração pública do país” (CAPANEMA apud FÁVERO, 1989, p. 29).

O discurso de Capanema deixava muito evidente a “impossibilidade” de permanência da UDF, cujos princípios se contrastavam com a ordem autoritária e contratual estabelecida pelo poder federal.

As consequências dessa extinção foram desastrosas para o campo educacional brasileiro como um todo, em especial no âmbito da formação docente. Exemplo disso foi a Faculdade Nacional de Filosofia não ter incorporado a estrutura da Escola de Educação da UDF, que foi formalmente excluída do corpo da nova instituição:

Ficam excluídos dos estabelecimentos de que trata este artigo o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música; **bem como o curso de formação de professores primários, o curso de orientadores de Ensino Primário**, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação (Parágrafo único do art. 1º do Decreto-Lei 1063/39 – grifo nosso).⁴⁷

O processo de extinção da UDF e da respectiva exclusão do Instituto de Educação da Faculdade Nacional de Filosofia significou um recuo no processo de desenvolvimento dos estudos educacionais no país e um retrocesso no âmbito da formação docente, principalmente na esfera de preparação dos professores das séries iniciais.

Nesse sentido, ratificamos as palavras de Ana Waleska Mendonça (1994):

Com a exclusão da Escola de Educação da nova estrutura universitária – fato que também atingiu a USP –, não se conseguiu garantir a existência de um nicho institucional para o estudo científico da educação nos moldes propostos pelos Pioneiros. [...] os reflexos dessa exclusão, para nós, se fazem sentir até hoje, no desprestígio que cerca os estudos superiores de educação [...] Gerou-se uma situação peculiar, já que o campo da educação acabou por

⁴⁷ Esse dispositivo legal dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. In: *Decretos Federais e Estaduais*. Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais. São Paulo, 1939.

se profissionalizar, sem que tenha conseguido institucionalizar-se como uma área de estudo e pesquisa em nível acadêmico (MENDONÇA, 1994, p. 43).

Foi no interior do projeto defendido por Gustavo de Capanema que se excluiu o Instituto de Educação das “preocupações” da Universidade, estendendo, conseqüentemente, essa exclusão à possibilidade, por mais remota que fosse, de se elevar a formação dos profissionais do Ensino Primário ao âmbito do Ensino Superior.

Seguramente, esse contexto marcou também a criação e o percurso do curso de Pedagogia, em especial do ponto de vista da sua relação com a formação dos professores das séries iniciais da escolarização.

2. O curso de Pedagogia e a formação de professores: dilemas e perspectivas

A temática acerca da formação de professores tem se configurado, em meio aos estudos educacionais, como uma das mais pesquisadas, analisadas e debatidas. Esse dinamismo tem resultado na publicação de uma infinidade de textos, dissertações e teses, além de povoar seminários, simpósios e encontros de educadores em todo o país (ANDRÉ et al, 1999).

Entretanto, apesar de todo esse movimento, a questão continua provocando os intelectuais e trazendo para o centro da arena as mais diversas possibilidades de análises e encaminhamentos.

Assim, se hoje é possível dizer que há um consenso no meio acadêmico de que é preciso rever as bases sobre as quais a formação inicial dos nossos professores está sendo realizada, o mesmo não pode ser dito em relação aos rumos que essa revisão deve tomar.

Nessa perspectiva, podemos situar os debates acerca da trajetória do curso de Pedagogia principalmente sob o ponto de vista de sua relação com a formação dos professores que atuam nas séries iniciais da educação básica.

São inúmeras as produções que têm demonstrado a fragilidade da Pedagogia em formar bem os futuros mestres. Inúmeras também são as indicações de que essa fragilidade repousa no perfil ambíguo e na falta de especificidade que o curso tem assumido desde a sua

criação, em 1939. Para alguns pesquisadores⁴⁸, essa falta de especificidade tem levado a Pedagogia a não cumprir com qualidade nenhuma das várias funções que lhe foram atribuídas ao longo da sua história.

Os cursos de Pedagogia não têm conseguido criar e difundir um saber crítico que forme educadores para atuarem quer como professores do curso normal, quer como professores das séries iniciais do 1º grau, ou ainda como especialistas (MELLO et al, 1983, p. 77).

Tal constatação tem causado polêmica também em relação ao destino do próprio curso, que por força da lei já passou por várias reformulações e, ainda assim, chegou a ser considerado, por alguns, como algo a ser dispensado.

[...] a falta de identidade do próprio curso englobando tantas habilitações, bem como a falta de sua identificação com a realidade da escola pública, têm contribuído para que o mesmo passe a exigir um processo de reconstrução [...] sob pena de se tornar dispensável (BRITO, 1989, p. 168).

A legislação federal também tem se ocupado em discutir e alterar o perfil do curso por meio de uma série de regulamentações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando atrelou a formação dos professores das séries iniciais da educação básica à criação do Instituto Superior de Educação e, posteriormente, ao Curso Normal Superior, provocou alvoroço no meio científico-acadêmico, na medida em que, do ponto de vista da formação docente acabou “neutralizando” o curso de Pedagogia.

Em 2006, a Resolução 1 do CNE/CP de 15 de maio instituiu as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Em seu artigo 2º, determinou que a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seria realizada no referido curso. Assim, mais uma vez, os rumos dessa formação estariam sendo redefinidos.

O curso de Pedagogia, apesar de não ter sido criado com a finalidade de preparar o professor da escola primária, acabou, ao longo do seu trajeto, assumindo essa função. A incorporação dessa “nova finalidade” consubstanciou uma situação emblemática, pois

⁴⁸ BRITO (1989); GADOTTI (1978); GATTI (1997); MELLO et al (1983).

possibilitou que a formação desses profissionais fosse realizada em nível superior, ainda que nenhum curso, nesse nível, fosse criado para, efetivamente, contemplar essa formação.

Essa situação nos leva, por conseguinte, à necessidade de resgatar o percurso de constituição do curso de pedagogia, e, a partir desse resgate, verificar as relações que foram sendo estabelecidas entre um curso historicamente caracterizado pela falta de especificidade e o preparo dos professores das séries iniciais da escolarização.

2.1 As origens do curso de Pedagogia

A Universidade de Brasil, criada em 1937 através da Lei 452 de 5 de julho, deveria ser constituída por faculdades e escolas, dentre as quais a Faculdade Nacional de Filosofia e a Faculdade Nacional de Educação. Esta última, apesar de fazer parte do texto legal, não chegou a ser criada, ficando as questões relativas ao ensino e ao preparo dos quadros do Magistério secundário e normal a cargo da Faculdade de Filosofia.

Em 1939, o Decreto-Lei 1190 de 4 de abril organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e instituiu o chamado “padrão federal”, ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições de Ensino Superior.

Esse dispositivo legal determinou, para a “nova” instituição, as seguintes finalidades:

- Preparar os trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- Preparar os candidatos ao Magistério do ensino secundário e normal;
- Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de seu ensino (DECRETO-LEI 1190/39, Art. 1º, Capítulo I).

A Faculdade Nacional de Filosofia era composta por quatro seções regulares e uma especial, representada pelo curso de Didática:

A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro seções fundamentais, a saber:

- a) Seção de Filosofia;
- b) Seção de Ciências;

- c) Seção de Letras;
- d) Seção de Pedagogia.

Parágrafo único – Haverá, ainda, uma seção especial de Didática (DECRETO-LEI 1190/39, art. 2º).

No âmbito administrativo, o curso de Pedagogia foi organizado no interior dos atos centralizadores e autoritários do governo Vargas, durante a vigência do Estado Novo. Na esfera acadêmica, seu ordenamento se deu à imagem dos cursos de bacharelado, que foram moldados para servir de parâmetro para a organização do sistema universitário brasileiro.

Esse molde que orientou a organização dos cursos de bacharelado e da pedagogia no interior da Faculdade Nacional de Filosofia tinha como finalidade preparar professores e especialistas em educação, numa perspectiva técnico-funcional.

Tal dimensão, defendida pelo então ministro Gustavo de Capanema, enquadrava-se perfeitamente no projeto de unificação e homogeneização cultural pretendidas pelo Estado autoritário.

Nesse aspecto, a formação dos profissionais do Magistério e os estudos educacionais desenvolvidos numa perspectiva humanística e filosófica, que contribuísse para a fundamentação e a elaboração de métodos que orientassem as práticas de produção da pesquisa e de preparo profissional, não tiveram espaço no modelo que definiu o padrão federal. Esse padrão seria seguido pela Universidade no final da década de 1930.

O ordenamento curricular da Pedagogia seguiu os mesmos moldes dos demais cursos de licenciatura, apresentando, portanto, duas possibilidades formativas: o bacharelado e a licenciatura. O bacharel cursava as disciplinas básicas do currículo “da área”, sem a complementaridade do curso de Didática. Ao final de três anos, saía com o título de técnico em educação. O licenciado obtinha, após cursar as disciplinas específicas do curso de Didática, o direito de lecionar nas escolas normais.

O curso de Didática era composto pelas seguintes disciplinas:

1. Didática Geral;
2. Didática Especial;
3. Psicologia Especial;
4. Administração Escolar;

5. Fundamentos Biológicos da Educação;
6. Fundamentos Sociológicos da Educação (Art. 20, Secção XII, 1939).

Em seu artigo 51, a Lei 1190/39 determinava que a partir de 1º de janeiro de 1943:

- a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do Magistério ou normal, em estabelecimentos administrados pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao Ensino Superior da Filosofia, das Ciências, das Letras ou da Pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;
- c) para o preenchimento dos cargos de técnico em educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em Pedagogia [...] (Art. 51, Capítulo VIII, 1939).

Esse dispositivo legal deixava claro também que até janeiro de 1943 os diplomas de licenciados seriam considerados o “principal título de preferência para o provimento dos cargos e funções do Magistério” (art. 51, § 3º). Essa menção é bastante interessante, pois, embora não explicitasse que o licenciado em Pedagogia poderia além de atuar na Escola Normal lecionar no ensino primário, abria essa possibilidade ao dispor sobre a preferência desse título no provimento dos cargos para o Magistério.

Todo esse panorama gerou uma situação no mínimo “curiosa” em relação ao perfil do curso de Pedagogia. Por um lado, o bacharel formado sairia com o título de técnico em educação, cujas funções não foram “suficientemente” definidas; por outro, estava a configuração do currículo da licenciatura, que caminhou na contramão dos demais bacharelados.

Do ponto de vista da formação do técnico em educação, o Decreto-Lei 1190 de 1939 atrelava essa formação ao exercício profissional das “altas” atividades (culturais de ordem desinteressada) ou técnica (Art. 1º, Capítulo I). Já em seu artigo 51, o Decreto 1190/39 explicitava o campo de atuação desse profissional: “[...] para o preenchimento dos cargos de Técnico de Educação do Ministério da Educação [...]”.

Se a função desse “novo” profissional não estava muita clara na esfera do mercado de trabalho, do ponto de vista dos setores estratégicos do governo, o que se percebe é que essa

qualificação surgiu para preparar, eminentemente, os quadros que deveriam compor o Ministério da Educação.

Na esfera da docência, a obrigatoriedade de se cursar Didática para a obtenção do grau de licenciado demonstra a dissociação presente entre os conteúdos desse curso e o da pedagogia. Essa dissociação explicita a concepção que orientou a organização dos cursos da Faculdade de Filosofia, numa perspectiva de dicotomização entre a formação teórica (dada pelos conteúdos específicos) e a formação técnica (vinculada aos métodos de ensinar esses conteúdos).

Se o curso de Didática, tal como foi organizado, pudesse contemplar os estudos realizados pelos alunos advindos das licenciaturas específicas, certamente a Pedagogia não se encaixava nesse rol. Pelo contrário, das seis matérias que compunham o currículo da Didática, apenas duas não constavam na grade das disciplinas básicas da Pedagogia. Em termos práticos, os resultados mais imediatos dessa configuração nos remetem ao fato de a Pedagogia apresentar o menor – e talvez o mais fragmentado – currículo entre as licenciaturas.⁴⁹

Esse quadro, sobre o qual foi desenhada a estrutura do curso de pedagogia, foi, sem dúvida, decisivo no processo de constituição de um curso que, desde sua origem, acabou por se caracterizar pela **falta de especificidade**.

Essa caracterização consubstanciou uma série de distorções, tanto no âmbito da formação do professor da Escola Normal quanto na formação do pedagogo.

[...] a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com as áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções na Pedagogia, as quais até hoje interferem negativamente na estruturação do curso. Entre essas distorções destaca-se o ‘arranjo’ que beneficiou gratuitamente os pedagogos. Esses profissionais, por concessão, adquiriram o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e Filosofia no curso colegial do ensino secundário. Se houve benefício para uma categoria profissional de forma quase aleatória, conseqüentemente repercutiu, negativamente, nas outras categorias, a dos licenciados em Matemática, História e Filosofia⁵⁰. Passaram a disputar o mercado de trabalho em

⁴⁹ Apenas as disciplinas Didática Geral e Didática Especial se diferenciavam do currículo básico do curso de Pedagogia. Tanto que em seu artigo 58 a Lei definia que: “Os bacharéis em Pedagogia que se matricularem no curso de Didática não serão obrigados à frequência nem aos exames das disciplinas que hajam estudado no curso de Pedagogia”. (Art. 58, Capítulo XI, Decreto-Lei 1190/39).

⁵⁰ A Lei Orgânica do Ensino Secundário, homologada pelo Decreto-Lei 4244 de 9 de abril de 1942, instituiu dois ciclos no secundário: o curso Ginásial e o segundo ciclo com os cursos Clássico e Científico. A concessão dada aos pedagogos de lecionar nas áreas de Matemática, História e Filosofia foi regulamentada pela Portaria 478/54 (DOCUMENTA, Rio de Janeiro, MEC/CNE (1932, outubro de 1963).

igualdade de condições: matemáticos, historiadores, filósofos e pedagogos, os últimos, no entanto, sem o preparo exigido para se tornarem professores. [...] Sem dúvida, a ambigüidade na formação reproduz em maiores proporções ambigüidades no exercício profissional. [...]. A Pedagogia **com a pseudo-identidade inicial, passo a passo, foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas. Estas já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como curso de segunda categoria** (BRZEZINSKI, 1994, p. 46, grifo nosso).

Do ponto de vista da formação dos professores da Escola Normal, a situação era ainda mais complicada, haja vista a organização curricular proposta, que em nada correspondia à realidade e às necessidades dos educadores do ensino primário; pelo contrário, caracterizava-se pela ausência de “conteúdos” básicos necessários para o preparo profissional desse professor.

A desarticulação entre a formação inicial do professor, tanto no âmbito do Ensino Superior quanto da escola secundária, e destes com o ensino primário, é latente quando se examinam as grades curriculares que compunham cada um desses níveis de ensino. O resultado é um cenário desolador.

As distâncias eram ainda maiores entre as necessidades do ensino primário e o currículo do curso de Pedagogia, que além de “preparar” os formadores da Escola Normal ainda alimentavam, mesmo que de forma incipiente, os quadros do Magistério primário, principalmente em grandes centros como São Paulo.

Se a Escola Normal era acusada de possuir uma grade curricular esvaziada de conteúdo específico e o curso de Pedagogia – que, por sua vez preparava esses professores – era composto unicamente por disciplinas técnicas, como se dava a articulação entre esses dois níveis de formação? Mais ainda: qual a relação desses dois níveis de formação com o ensino primário?

A resposta que nos parece mais plausível é a de que não existia qualquer tipo de articulação entre os diferentes níveis educacionais, o que “explica” a falta de elo entre as instâncias responsáveis pelo preparo dos profissionais da educação.⁵¹

⁵¹ Em 1939, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto-Lei 1190/39), foi criado o curso de Pedagogia, com um perfil bastante generalista, voltado tanto para a formação do técnico em educação (bacharelado) quanto do professor da Escola Normal (viabilizada por meio do acréscimo do curso de um ano de Didática ao bacharelado). Em 1946, as Leis Orgânicas do Ensino estabeleceram o padrão federal para o ensino primário e normal, fixando as grades curriculares que deveriam subsidiar os sistemas de ensino. O Decreto-Lei 8529/46, que “regulamentou” o ensino primário, dividiu-o em duas categorias: o ensino primário fundamental, destinado a crianças de sete a doze anos, e o ensino primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos. O ensino primário fundamental foi subdividido em ensino elementar e complementar. O primeiro tinha uma

O arranjo curricular que serviu de modelo para a organização do curso de Pedagogia, no interior das instituições que ofereciam os cursos de formação de professores, em nada se aproximava, nos moldes defendidos por Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal, de uma escola de educação superior.

A proposta da extinta UDF pautava-se na necessidade de se criar um ambiente especificamente voltado para o preparo profissional dos futuros mestres. Esse princípio colocava a organização curricular como uma das condições indispensáveis para o preparo do exercício da profissão, uma vez que as disciplinas do curso de formação funcionavam como instrumento de trabalho (TEIXEIRA, 1969, p. 249).

Nesse sentido, a organização do curso de Pedagogia, no interior da Faculdade Nacional de Filosofia, não atendia às necessidades básicas para o exercício da profissão docente. A questão posta, portanto, é: como professores que jamais tiveram contato com a realidade e com a especificidade dos conteúdos a serem trabalhados no ensino primário poderiam ser formadores de formadores?

A “sugestão” de Brzezinski (1994) é de que esse conteúdo era:

[...] aprendido pelos licenciados “por encanto” [...]. Ou talvez, aprendido na “prática” se o futuro bacharel já fosse professor primário. Essa estrutura do curso de Pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”. Isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” “adquiriam o domínio dos conteúdos do curso primário [...]”. No seu exercício profissional deveriam saber e saber fazer uma educação que não tinham “sabido” nem “vivido” [...] (BRZEZINSKI, 1994, p. 45).

duração de quatro anos, o segundo, de um ano. O Decreto-Lei 8530/46 reorganizou o ensino normal e, seguindo as regras de reordenamento do ensino secundário (Decreto-Lei 4244/46), subdividiu o curso normal em dois ciclos: o primeiro ciclo (Ginasial), ministrado nas escolas normais regionais, habilitava para o exercício da função de regente de ensino primário; e o segundo ciclo, ministrado nas escolas normais ou nos Institutos de Educação, habilitava para ser professor primário. Os docentes que atuavam nas escolas normais eram preparados no curso de Pedagogia, cuja preparação para a docência era ainda mais frágil do que para o tradicional bacharelado que preparava o técnico em educação. Quando nos deparamos com as grades curriculares que compunham cada um desses níveis de ensino, percebemos que as distâncias entre as necessidades formativas exigidas no ensino primário (em qualquer uma das suas categorias) tinham pouco respaldo nos currículos da Escola Normal. Entretanto, o maior problema estava na organização curricular do curso de Pedagogia, “responsável” pela formação dos professores da Escola Normal. O arranjo curricular da Pedagogia não mantinha uma relação consistente com currículo da Escola Normal (na qual seus professores atuavam), e muito menos com as necessidades do ensino primário. Nesse sentido, as palavras da professora Brzezinski, de que os alunos aprendiam por “encanto”, são absoluta e absurdamente plausíveis. O descompasso entre os cursos de formação de professores e a realidade em que se daria a atuação desses “profissionais” (Escola Normal ou primária) revela a dificuldade do poder público em lidar concretamente com o preparo do pessoal docente, bem como as distâncias existentes entre o “propagado” (discursos) e o “realizado” (políticas na área).

Essa situação que definiu o perfil do curso de Pedagogia nos anos 1930, apesar das evidentes limitações tanto no âmbito da formação dos bacharéis quanto na formação dos professores da Escola Normal, manteve-se por mais de 23 anos, tendo sido submetida a uma nova regulamentação, a qual aconteceu somente em 1962, em consequência da nova organização impressa ao ensino brasileiro, por conta da Lei 4024 de 1961, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.2 O curso de Pedagogia no contexto dos anos 1960

Conforme pontuamos na primeira parte deste trabalho, o início da década de 1960 foi marcado por um convulsionado clima de disputas políticas e ideológicas que envolveram os mais diferentes setores da sociedade brasileira.

No âmbito educacional, o Congresso Nacional aprovou a Lei 4024/61, responsável pelo estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto de lei que deu origem à LDB foi encaminhado ao Legislativo em 1948, tendo sido regulamentada 13 anos mais tarde. Essa situação acabou imprimindo à nova legislação um caráter bastante ambíguo: ora expressava as tentativas de conciliação entre os distintos interesses que se organizaram em torno da sua promulgação ora expressava com clareza as aspirações dos grupos vinculados aos interesses mais conservadores da sociedade brasileira do início dos anos 1940.⁵²

De uma ou de outra forma, a lei que regulamentou a educação brasileira em nível nacional, em 1961, pouca relação mantinha com o contexto político e econômico do período em que foi instituída. Isso causou um sentimento de insatisfação tanto para o grupo vinculado à proposição de uma educação pública e gratuita como direito inalienável da população brasileira quanto para os grupos que defendiam posições mais reacionárias. Estes últimos não

⁵² O período que inicia com a subida de Vargas ao poder em 1930 até a queda do Estado Novo em 1945 foi caracterizado pela presença de distintos grupos sociais que consubstanciaram um clima de intensas lutas no interior da sociedade brasileira. É bastante comum a presença de generalizações quando se pretende “definir” o perfil ideológico desses grupos. Contudo, essa postura é, no mínimo, arriscada, dadas as diversidades de posições e interesses assumidos por cada um desses grupos, que mesmo internamente não conseguiam manter uma coesão de princípios, tampouco de objetivos. Quando trazemos essa questão para o âmbito educacional, as dificuldades de “caracterização” das correntes que disputavam o controle do campo educacional não são menores. Com o objetivo de facilitar a exposição do presente trabalho, adotaremos – para exemplificar os embates travados em torno do Projeto de Lei de 1948 – dois grupos principais: um vinculado aos interesses mais democráticos, representado por personalidades como Florestan Fernandes, e que tinham como bandeira a defesa de uma educação pública de qualidade; o outro, composto por setores vinculados aos interesses das instituições de ensino particular, vinculadas ou não aos setores da Igreja Católica. A estes chamamos “conservadores”.

escondiam o desejo de consubstanciar um ordenamento legal que melhor adaptasse a moldura educacional brasileira às novas formas de organização do capital produtivo.

Partindo do pressuposto de que o processo de ordenamento social é, eminentemente, uma questão de ordem política, tal ordenamento materializa-se através dos preceitos legais, que são instituídos no seio de cada sociedade. A educação, como campo privilegiado de disputas, tem no processo de constituição dos dispositivos legais que a regulam um mecanismo de proposição dos mais variados interesses que, num jogo de correlação de forças, acaba resultando na produção de instrumentos de representação do poder instituído.

Quando vivemos em um cenário em que esse poder assume a conotação de um regime de exceção, o viés assumido pelos mecanismos legais é o da centralização e da imposição de atos decisórios. Entretanto, em contextos como os anos que se seguiram ao fim do Estado Novo, durante o qual se vivia um percurso de retomada dos preceitos democráticos, nota-se a ocorrência de uma intensa mesa de negociações, na qual se estabeleceu um jogo de conciliações. Nesse caso, a moldura legal produzida apresenta uma caracterização híbrida e generalista, fruto das políticas conciliatórias estabelecidas. Esse parece ter sido o perfil assumido pela Lei 4024/61.

O ponto mais favorável dessa lei foi o de ter propiciado uma organicidade ao sistema nacional de ensino. Contudo, uma série de fatores demonstra suas limitações e fragilidades. A maior delas reside no fato de não ter conseguido garantir, nem do ponto de vista legal, o direito a uma educação pública e gratuita a toda a população brasileira.

No campo da formação dos profissionais do ensino primário, a Lei 4024 de 1961 não apresentou grandes mudanças em relação ao que havia sido proposto em 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, o que não é de se estranhar, visto que o projeto de lei que a antecedeu foi enviado ao Congresso Nacional em 1948, que trazia em seu bojo, apesar das mudanças a que foi submetido, propostas idealizadas no contexto dos anos 1940.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 manteve e reforçou a diferenciação entre os níveis de preparo dos profissionais da educação primária e secundária, consubstanciada nas décadas de 1930 e 1940, respectivamente pelos Decretos 19851/31, (Estatuto das Universidades Brasileiras) e 8530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal).

A formação dos professores primários deveria ser feita, segundo a nova legislação:

- a) em Escola Normal de grau Ginásial, no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada a preparação pedagógica;
- b) em escola de grau Colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau Ginásial” (Art. 53, Lei 4024/61).⁵³

Foram mantidos, por força da lei, os Institutos de Educação, que além dos cursos normais de 1º e 2º ciclo ofereceriam também os cursos de especialização e aperfeiçoamento na “modalidade” pós-médio.

Os Institutos de Educação, além dos cursos de grau médio, referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização; de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em Escola Normal de nível Colegial (Art. 55, Lei 4024/61).

A formação dos professores que atuariam na escola secundária permaneceu atrelada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, entretanto, a LDB de 1961 procurou enfatizar a função dos Institutos de Educação no tocante ao preparo dos profissionais para o Ensino Normal, apesar de este também ser um curso de nível médio.

A formação de professores para o Ensino Médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas do Ensino Médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único: Nos Institutos de Educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Art. 59, Lei 4024/61).

Outra diferenciação proposta diz respeito ao local de preparo dos orientadores educacionais. Essa diferenciação vinculou-se ao seu campo de atuação profissional.

Os orientadores educacionais que atuariam no Ensino Médio tiveram sua formação realizada no interior das faculdades de Filosofia.

⁵³ A Lei 4024/61 manteve a estrutura do ensino organizada da seguinte forma: ensino pré-primário (Maternal e Jardim da Infância); ensino primário de quatro anos; ensino secundário ou médio (subdividido em dois ciclos, sendo o 1º ciclo ou Ginásial de quatro anos e o 2º ciclo ou Colegial de três anos); Ensino Superior.

A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam (Art.62, Lei 4024/61).

Nas faculdades de Filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do Ensino Médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio de três anos no Magistério (Art. 63, Lei 4024/61).

Já os orientadores que exerceriam sua profissão na escola primária seriam formados nos Institutos de Educação:

Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos Institutos de Educação, em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau Colegial e em Institutos de Educação, com estágio mínimo de três anos no Magistério primário (Art. 64, Lei 4024/61).

A moldura legal que orientou a organização do campo educacional brasileiro, ao longo do governo, Vargas teve como pontos centrais o ensino secundário e o superior. Essa orientação vinculou-se, a nosso ver, à constituição do Estado Getulista, cujas bases de sustentação alicerçavam-se nos princípios do populismo e do trabalhismo.⁵⁴

Mergulhado na lógica trabalhista, e diante do crescente processo de industrialização da época, fazia-se necessário produzir um “mecanismo” que garantisse o fornecimento de uma mão-de-obra que estivesse minimamente preparada para atuar no novo modelo (urbano e industrial) que vinha sendo implantado. Dessa necessidade, eminentemente econômica, o Ensino Médio, e posteriormente o Superior, foram assumindo uma conotação de prioridade nas políticas públicas na área educacional, ficando o ensino primário legado a segundo plano.

Essa “prioridade” atribuída ao Ensino Médio e Superior, durante o governo Vargas, está vinculada ao contexto político-econômico do período. Desde que assumiu o poder em 1930, Getúlio iniciou um processo de fomento da industrialização, consubstanciado por um ideário nacionalista-desenvolvimentista.

O Estado passou a agir como um dos agentes privilegiados no interior desse processo, e isso levou, entre outros fatores, a um incentivo dos movimentos migratórios, redefinindo o

⁵⁴ A esse respeito, ver: BOBBIO, et al (1992); IANNI, Octávio (1975); SÁ, Nicanor Palhares (1979) e WEFFORT, Francisco (1980).

cenário dos centros urbanos, sobretudo, na região Sudeste do país. Essa reordenação político-econômica passou a exigir uma nova forma de se organizarem as relações entre os trabalhadores urbanos e as jovens fábricas aqui instaladas. Nesse universo, o acesso a um grau de escolarização mais avançado, para além do ensino primário, fazia-se necessário, o que levou o poder público a rever as bases do Ensino Médio e Superior, além de fomentar também parcerias com algumas escolas de formação profissional, como o SENAI e o SENAC.

Essa lógica, pautada na necessidade de se obter mão-de-obra qualificada para os setores industriais, manteve-se ao longo das décadas de 1940 a 1970 e é uma das responsáveis pelas políticas de incentivo ao ensino profissionalizante.

Ao lado dessa necessidade de mão-de-obra qualificada, aparecia o contexto de expansão da demanda por vagas no Ensino Superior, que teve seu ponto crucial ao longo dos anos 1960 e 1970, levando o governo a promover a instituição do secundário profissionalizante como estratégia de contenção dessa demanda.

Outro fator de grande relevância para nós, e que teve implicações decisivas no processo de diferenciação dos níveis institucionais de formação dos professores da escola primária e secundária, reconhecidamente demarcados pela Lei 4024/61 em seus artigos 52 e 59, diz respeito à condição de pouco prestígio à qual estavam submetidas as questões relativas à infância e o Magistério primário.⁵⁵

A área de atuação da Educação Infantil, incluindo o ensino primário, tem historicamente se alicerçado em dois agentes sociais que apresentam pouco poder de negociação diante das relações que se estabelecem no interior do campo educacional: as mulheres e as crianças.

Numa sociedade eminentemente centrada na população adulta, masculina, branca e firmada nos valores da classe média, as mulheres e as crianças (agentes privilegiados desse embate) não encontraram forças, tampouco respaldo, no campo das articulações políticas em questão.

No âmbito do processo de profissionalização dos quadros do Magistério primário, os resultados dessa fragilidade apresentada por esses sujeitos nas correlações de forças travadas

⁵⁵ “O Ensino Normal tem, por fim, a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à formação da infância [...]. Parágrafo único – Nos Institutos de Educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o Ensino Normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.” (Art. 52 e 59, Lei 4024/61).

no interior do campo educacional favoreceram a criação e ampliação de um mercado de trabalho para mulheres que se expandiu. Essa expansão se deu sem a obrigatoriedade de uma qualificação específica; quando muito, essa qualificação permaneceu restrita à formação secundária, enquanto as demais passaram para o Ensino Superior.

Essa situação tem sido legitimada pelos instrumentos legais que regulam o ensino e a carreira do Magistério primário. O artigo 61 da Lei 4024/61 estabeleceu como obrigatoriedade para o exercício da carreira docente na escola primária o registro do professor em órgãos competentes, “deixando” de fazer constar expressamente no corpo da lei a exigência de habilitação como condição *sine qua non* para o exercício dessa profissão.

Os artigos 116 e 117 das Disposições Transitórias da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 oficializam a “leigalização” do Magistério, ao substituir a formação necessária pelos exames de suficiência a serem realizados nas escolas normais ou no Instituto de Educação; isso poderia acontecer sempre que não houvesse “número suficiente de professores primários formados [...] e sempre que se registre esta falta.” (Art. 116, Lei 4024/61).

A mesma lógica foi adotada no tocante aos professores do Ensino Médio:

Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de Filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação para o exercício do Magistério será feita por meio de exame de suficiência, realizado em faculdades de Filosofia oficiais, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (Art. 117, Lei 4024/61).

Essa situação de concessão do direito de exercício do Magistério a professores não habilitados para atuar nas escolas primária e secundária, mesmo sob a alegação de uma situação de transitoriedade, acaba reforçando duas tendências: a de permanência de educadores leigos nos quadros do Magistério e a de desvalorização de uma carreira, que, sob a alegação de um “mal necessário”, consubstanciou em lei um dos mecanismos responsáveis pela sua não profissionalização.⁵⁶

Apesar de estarmos certos de que o quadro que configurou o esboço em torno do qual foi desenhada a formação do professor primário seja complexo e ultrapasse os limites

⁵⁶ Essa tendência foi estendida a funções que ultrapassavam o exercício da docência. A Portaria Ministerial 137 de 6 de junho de 1962, ao dispor sobre a habilitação do orientador de educação, resolveu que a habilitação deste profissional poderia ser conferida mediante a aprovação em prova de suficiência, “enquanto não houver número bastante de diplomados [...] e sempre que se registre essa falta.” (Portaria Ministerial 137/62, Documenta n. 6, agosto de 1962, p. 63).

impostos pelas dificuldades de expansão do Ensino Superior nos primórdios dos anos 1960, é importante ressaltar que essa também era uma realidade presente e que impunha seus limites. As questões acerca da expansão do Ensino Superior brasileiro só vão começar a ser “equacionadas” a partir de 1964, com a instauração do que Carlos Benedito Martins (1988) qualificou de “novo ensino superior privado”.⁵⁷

Por outro lado, é imprescindível que se diga também que a elevação da formação do professor ao nível superior – como aconteceu com os docentes da escola secundária – não significa que as instâncias responsáveis por essa formação tenham conseguido imprimir uma qualidade “inquestionável” aos seus cursos. Ainda mais se considerarmos que a formação do docente, do ponto de vista curricular e institucional (faculdades de Filosofia e de Educação), ficou restrita, em sua maioria, à esfera da iniciativa privada, mantendo, portanto, uma conotação de cunho empresarial.⁵⁸

Foi através das faculdades de Filosofia que as instituições de ensino privado iniciaram um processo de expansão ao longo dos anos 1960 e 1970. Essa expansão, segundo Cacete (2002), só foi possível em razão das condições que já vinham estabelecendo-se no contexto de ampliação do Ensino Superior brasileiro, em que determinadas áreas e cursos não proporcionaram essa expansão em virtude da resistência apresentada por certas corporações profissionais. Nesse sentido, a ampliação das vagas para o Ensino Superior acabou ocorrendo em áreas de menor resistência e seguindo a lógica de implantação de cursos que representavam pouco investimento e retorno garantido.

Foi nesse período também que se estabeleceu uma ruptura no âmbito das licenciaturas, caracterizada pela diferenciação dos cursos destinados ao preparo dos professores da escola secundária. Essa diferenciação foi proporcionada pela instituição das licenciaturas curtas e polivalentes destinadas aos professores que atuariam profissionalmente no ciclo Ginásial,

⁵⁷ Carlos Benedito Martins faz uma análise do período pós-1964 e as implicações políticas, econômicas e ideológicas, que vão nesse momento consubstanciar o aparecimento do “novo ensino superior privado”. Este tem como características básicas o fomento de instituições de Ensino Superior privada, organizadas a partir do modelo das faculdades isoladas, que passaram a funcionar nos moldes das “grandes empresas capitalistas”, constituindo-se como o viés privilegiado de expansão do Ensino Superior brasileiro e respondendo, dessa forma, aos anseios do regime político-econômico implantado no país. Esse “novo modelo” alicerçava-se, segundo o autor, na lógica da “expansão com contenção” (p. 35). Para Martins, o novo ensino superior privado, com atuação no terceiro grau, contribuiu para a constituição de uma “manifestação perversa do crescimento e da diversificação do campo educacional brasileiro”, na medida em que simbolizava uma “antítese de sua real democratização”. (MARTINS, 1988).

⁵⁸ Quando nos referimos à expansão do Ensino Superior privado e às limitações que essas instituições apresentam, do ponto de vista da qualidade dos cursos que oferecem, estamos referindo-nos, mais precisamente, às instituições laicas, especialmente àquelas organizadas a partir dos modelos das faculdades isoladas. Foram exatamente esses modelos organizacionais os responsáveis pela proliferação dos cursos de formação de professores no país.

enquanto aqueles que cursassem as chamadas licenciaturas plenas atuariam profissionalmente no ciclo Colegial.

Essa conjuntura facilitou ainda mais o processo de expansão do setor privado a partir da criação de inúmeras faculdades de Filosofia que tiveram nas licenciaturas curtas e nas polivalentes seus cursos inaugurais. Essas novas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras expandiram-se, essencialmente, através do modelo de instituições isoladas e constituíram-se, como nos diz Cacete (2002, p. 57), em “agências de formação compulsória (e reduzida) do professor da escola secundária”.

No bojo das mudanças assumidas pelo Ensino Superior entre os anos 1960 e 1970, o setor privado, em especial as instituições isoladas, foram constituindo-se como um setor de massa, enquanto o ensino público, organizado em torno do modelo universitário, ia firmando-se como um setor de elite.

Segundo Martins (1988), o “novo” ensino privado distinguia-se das instituições particulares basicamente de caráter confessional que já desenvolviam suas atividades no campo educacional. O perfil dessas instituições era caracterizado pela presença de uma ideologia educacional. Entretanto, as novas instituições privadas:

[...] passariam a organizar suas atividades acadêmicas objetivando de forma prioritária a obtenção do lucro e da acumulação de capital. Na ausência de uma ideologia educacional própria, que justificasse a sua existência no campo pedagógico, essas instituições, captando com aguçado oportunismo político a ideologia do “desenvolvimento e segurança”, forjada pelo autoritarismo da época, se auto-proclamariam como instituições voltadas para a formação de recursos humanos, buscando atender sem hesitação as demandas profissionais e intelectuais esboçadas pelo regime político vigente (MARTINS, 1988, p. 39).

No âmbito das relações entre a expansão do Ensino Superior privado e a qualidade impressa aos cursos de formação de professores, Cacete (2002) nos diz que:

As novas faculdades de Filosofia cumpriram, a nosso ver, um papel fundamental na constituição da grande empresa capitalista de Ensino Superior. Foi a partir delas que se fundaram muitas das primeiras instituições privadas, inicialmente como um “pequeno negócio”, funcionando como uma espécie de ‘acumulação primitiva’. Os cursos de licenciaturas curtas (e plenas) após a aprovação da Lei 5692/71 tiveram uma grande procura permitindo a essas instituições um crescimento vertiginoso, a acumulação de capital e a sua reprodução ampliada como empreendimento capitalista. Essa

situação permitiu que muitas dessas instituições evoluíssem para a condição de grandes empresas, muitas delas ascendendo ao *status* de Universidade, passando nos anos 1980 e 1990 a se constituírem, verdadeiramente, em poderosos empreendimentos capitalistas.

Esse processo se deu a partir de um **rebaixamento sensível da formação do professor para a escola secundária**. Durante aproximadamente trinta anos no Estado de São Paulo, as instituições privadas constituídas como faculdades de Filosofia foram responsáveis por uma formação do profissional da educação **esvaziada de sentido e de conteúdo**. As repercussões sobre o ensino secundário foram (**e são**) dramáticas, na medida em que a qualidade desse grau de ensino está diretamente vinculada à adequada formação de seus professores (CACETE, 2002, p. 90-91, grifo nosso).

Para além das questões referentes à maior ou menor qualidade atribuída aos cursos de formação na esfera do ensino secundário ou superior, fato é que a diferenciação dos níveis dessa formação reflete a pouca importância atribuída à escola primária pelas políticas públicas na área. Um dos fatores que melhor demonstra essa conotação reside no fato de o acesso ao Ensino Superior representar, para os seus ingressantes, uma possibilidade de conquistas no campo material e simbólico. Segundo Martins (1989), boa parte da “clientela” que ascendia ao Ensino Superior buscava, por meio dele:

[...] uma redefinição de suas identidades, apresentando-se e representando-se no universo das relações sociais como “uma outra pessoa”. Por essa conquista de uma certa identidade cultural, que no imaginário dos consumidores do saber escolar, os faria distinguir simbolicamente de suas origens sociais [...] (MARTINS, 1988, p. 45).

No âmbito da organização curricular, a Lei 4024/61 estabeleceu em seu artigo 70 a obrigatoriedade de fixação dos currículos mínimos, por parte do Conselho Federal de Educação. Foi nesse contexto que o curso de Pedagogia foi submetido a uma nova regulamentação, estabelecida pelo Parecer CFE 251/62, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso.

Logo em sua introdução, o Parecer 251 de 1962 deixa clara a postura conciliatória que marcou a legislação do período. Seu relator, Valnir Chagas, explicita a dualidade de posições que dicotomizavam os debates acerca dos rumos do curso de Pedagogia: de um lado, os grupos que defendiam a extinção do curso, sob a alegação de que este carecia de conteúdo próprio; do outro, os que defendiam a sua continuidade, embora alicerçado em outras bases.

O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade [...]. Se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de nível superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e como a formação do Magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são as faculdades destinadas exclusivamente ao Ensino Superior de Educação: nos Estados Unidos os *Teachers' Colleges*, ou mesmo os *colleges* das universidades, tendo as *normals schools* começado a desaparecer muito antes de 1910, [...] e assim por diante. Conseqüentemente a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser inteiramente deslocada para a pós-graduação (PARECER CFE 251/62).

A posição assumida por Chagas em 1962, de dar continuidade ao curso, revestindo-o de um “novo” significado, e posteriormente ratificada em 1969, seria revista nos anos 1970. Nesse ano, um conjunto de Indicações do CFE viria recolocar a questão em torno da manutenção ou não do curso de Pedagogia, uma vez que esse, apesar das reformas a que fora submetido, permanecia “sem uma identidade específica”.

Embora o relator reconhecesse que, no início dos anos 1960, elevar a formação dos professores primários ao nível superior seria uma proposta sem sustentação, dadas as condições concretas em que o campo educacional e a sociedade brasileira se encontravam, Chagas acenava com tal possibilidade para o futuro:

A verdade é que nos encontramos num estágio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega com ressonâncias de solução “avançada”; e queremos crer não ter sido por outra razão que o legislador de 1961 deu particular ênfase aos “cursos pedagógicos” no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre-primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior ao nível de graduação dos professores desses cursos e profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional (idem, p. 60-1).

A tônica do documento elaborado por Valnir Chagas deixa claro que, para o conselheiro, tão logo as condições materiais assim permitissem, o curso de Pedagogia deveria assumir uma nova conotação: a formação do professor da escola primária deveria fornecer-lhe as bases para a constituição da sua identidade: “O curso de Pedagogia terá então de ser

redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário” (PARECER CFE 251/62).

Entretanto, contrariando essa conotação, os próprios dispositivos legais que se seguiram ao presente parecer foram conferindo ao curso um distanciamento da docência e uma aproximação cada vez maior com a formação dos técnicos em educação.

O Parecer CFE 251/62 e a Resolução do CFE, a ele anexo, tão somente estabeleceram a duração do curso em quatro anos e fixaram o seu currículo mínimo composto de sete matérias obrigatórias, a saber:

1. Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem);
2. Sociologia Geral e Sociologia da Educação;
3. História da Educação;
4. Filosofia da Educação;
5. Administração Escolar.
- 6/7. Duas entre as seguintes:
 - a. Biologia;
 - b. História da Filosofia;
 - c. Estatística;
 - d. Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica;
 - e. Cultura Brasileira;
 - f. Educação Comparada;
 - g. Higiene Escolar;
 - h. Currículos e Programas;
 - i. Técnicas Audiovisuais de Educação;
 - j. Teoria e Prática da Escola Primária;
 - k. Teoria e Prática da Escola Média;
 - l. Introdução à Orientação Educacional.

Em seu artigo 1º, parágrafo único, a resolução anexa ao Parecer CFE 251/62 estabeleceu que para o exercício do Magistério em curso normal eram obrigatórias as disciplinas Didática e Prática de Ensino, “na forma estabelecida para a licenciatura em geral”. A alegação do Conselho Federal de Educação era que o estabelecimento dos currículos mínimos serviria para assegurar uma unidade básica de conteúdos em nível nacional. A escolha das disciplinas básicas que comporiam esse currículo foi, segundo o relator, resultado de uma consulta realizada junto a 22 faculdades de Filosofia ao longo do território nacional.

O critério usado para a escolha das disciplinas básicas que comporiam o currículo do curso foi o da quantidade, uma vez que as matérias selecionadas correspondiam àquelas que mais apareciam nos currículos das 22 instituições examinadas.

Essa opção suprimiu uma reflexão acerca das finalidades dessas disciplinas no interior do curso, mais especificamente, do bacharelado, uma vez que para as licenciaturas foi baixado outro dispositivo, o Parecer CFE 292/62.

O Parecer CFE 292 de 14 de novembro de 1962, também de autoria do relator Valnir Chagas, fixou as disciplinas que deveriam compor o currículo das licenciaturas, composto pelas matérias do bacharelado, “convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do Magistério nos estabelecimentos de Ensino Médio.”.

Dessa forma, as disciplinas pedagógicas obrigatórias para a obtenção do título de licenciado eram:

- Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem);
- Elementos da Administração Escolar;
- Didática;
- Prática de Ensino.

Embora o conselheiro tenha tentado justificar que essa dicotomização entre formação para o bacharelado e a formação para a licenciatura não implicaria numa ruptura entre conteúdo e método como acontecia no clássico modelo 3+1 (extinto pela nova regulamentação), a prática demonstrou que tal intento não se consubstanciou. Pelo contrário, mais uma vez o curso de Pedagogia seguiu formando, de um lado, o técnico; de outro, o professor da Escola Normal.

Mais uma vez a distancia entre o pretendido e o realizado se fez presente: a docência, longe de se constituir como a base identitária do curso de Pedagogia, acabou limitada à formação do professor da Escola Normal e submetida a uma organização curricular que se resumia a duas disciplinas específicas: a Didática e a Prática de Ensino, ratificando, assim, o já consagrado perfil difuso e generalista do curso.

Sete anos depois, um novo parecer do Conselho Federal de Educação submeteu a Pedagogia a uma nova regulamentação em nível nacional. Nesse novo dispositivo, Chagas

procurou justificar as “incoerências” presentes no parecer anterior, alegando que o Parecer CFE 252/62 fora produzido no interior de um determinado contexto histórico e legal.

Do ponto de vista histórico, as condições da época impossibilitaram a elevação da formação do professor primário ao nível superior. No âmbito legal, a “fluidez” da Lei 4024/61 acabou limitando a possibilidade de avanços no campo da formação dos especialistas em educação, e, nessas condições, “o conselho fez o que estava a seu alcance” (CHAGAS, 1969, p. 342).

O marco legal que embasou o Parecer CFE 252/69 foi o da Lei 5540/68. O cenário que forneceu as bases materiais e ideológicas para consubstanciar a lei da Reforma Universitária e os demais dispositivos legais que a seguiram era o do Regime Militar, cujo modelo político alicerçava-se na ideologia da “ordem” e do “progresso”.

A ordem representava o anseio das Forças Armadas, que conduziam a vida política do país. Foi a partir desse pressuposto, e em nome da segurança nacional, que uma infinidade de medidas foi adotada com o intuito de cercear os direitos individuais e eliminar toda e qualquer forma de oposição. Órgãos como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e a Delegacia de Ordem Política e Social (DEOPS)⁵⁹ foram reativados e passaram a consubstanciar a sustentação do regime a partir de três instrumentos básicos: a censura, a propaganda de governo e a repressão.

O conceito de “progresso” alicerçava-se nos marcos conceituais do modelo cartesiano e vinculava-se ao ideário tecnocrata, cujo princípio era o da defesa de um modelo de desenvolvimento econômico eficiente e produtivo, atingido através da regulamentação e adoção de técnicas altamente eficazes.

Nesse contexto, a educação era concebida como um instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e de manutenção da ordem estabelecida. No primeiro caso, reforçava-se a adoção de métodos de racionalização e instrumentação técnica. No segundo, o melhor caminho a ser adotado era o da construção de um sistema esvaziado dos princípios teóricos e filosóficos que fossem propulsores de uma postura crítica e reflexiva.

⁵⁹ O Departamento de Ordem e Política Social (DEOPS) foi criado em 1924, em São Paulo, pela Lei 2 034 de 30 de dezembro, tendo sido regulamentado pelos Decretos n. 4 405^a, de abril de 1928, e n. 4 715, de 23 de abril de 1930, com a finalidade de manter sob controle as ações dos cidadãos em geral, em especial os chamados “agitadores operários”. A partir de 1939 o DEOPS teve suas funções ampliadas, especialmente pelas proporções tomadas pela ação da “polícia política e social”. Com o golpe de Estado de 1964, o órgão adquiriu maior autonomia, tendo se tornado entre 1968 e 1974 um dos eixos de sustentação do Regime Militar. Em 4 de março de 1983, o Decreto Estadual Paulista 20 728 pôs fim às ações do Departamento de Ordem e Política Social.

Para se construir esse modelo era necessário (des)construir os princípios conceituais que vinham sendo edificados ao longo da nossa história educacional. No âmbito do Ensino Superior, tais medidas, ao reorganizarem as licenciaturas – e entre elas o curso de Pedagogia –, trouxeram implicações decisivas na condução dos programas de formação inicial de professores.

2.3 O curso de Pedagogia no âmbito da Reforma Universitária

A Lei 5540/68 modificou substancialmente o Ensino Superior brasileiro e englobou os referenciais conceituais e as orientações contidas em documentos produzidos por diferentes comissões entre 1966 e 1968.

O projeto que deu origem a essa lei resultou, mais diretamente, dos estudos realizados por um Grupo de Trabalho, criado pelo Decreto Presidencial 62 937 de 2 de junho de 1968.

Por meio desse dispositivo, o então presidente Costa e Silva concedeu trinta dias para que os estudos fossem concluídos e determinou que os seus resultados deveriam compor um relatório que subsidiaria a reforma do sistema universitário. O “olhar” que orientaria a elaboração desse documento deveria pautar-se na “otimização” da eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da Universidade brasileira.⁶⁰

Embora o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) contasse apenas com trinta dias para realizar seus estudos, tinha à sua disposição um conjunto de documentos elaborados que subsidiaram a reforma.

Esse conjunto de documentos vinha desde o Relatório Acton, passando pelas orientações da Equipe de Assessoramento e Planejamento do Ensino Superior e pelo Relatório Meira Mattos (este, em especial, representava as aspirações tecnocratas e autoritárias do governo militar).⁶¹

⁶⁰ Costa e Silva designou os membros que deveriam compor o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária: Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer Maciel de Barros e Valnir Chagas. O ato de nomeação incluía, também, os nomes de dois estudantes que, em razão dos embates travados entre o governo militar e os estudantes universitários, se recusaram a participar do GT.

⁶¹ O relatório por Rudolph Acton, assessor norte-americano do Ministério da Educação, tinha como objetivo a definição das diretrizes que deveriam consubstanciar a reestruturação do modelo universitário, a partir dos princípios da racionalidade técnica. O documento produzido pela Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior, constituída em decorrência dos acordos MEC-USAID, propunha uma série de mudanças na

Embora existissem divergências entre algumas das orientações propostas pelo Relatório Meira Matos e pelos grupos vinculados aos acordos internacionais, muitas eram as coincidências existentes entre eles. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária assumiu muitas dessas orientações, consubstanciando, assim, os preceitos de cunho autoritário, racionalista e funcional na consecução da reforma do Ensino Superior brasileiro.⁶²

Esses princípios podem ser observados nos dispositivos legais que antecederam e, ao mesmo tempo, prepararam o caminho para a lei de 1968 que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior brasileiro.

Em 1966, o Decreto-Lei 53 de 18 de novembro determinou que as mudanças a serem realizadas no âmbito da Universidade deveriam primar por uma transformação no modo como se organizava essa instituição, de modo que se evitasse toda e qualquer forma de desperdício de recursos, propiciando, dessa forma, a sua produtividade:

Art. 2º – Na organização das universidades federais, observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

- I. Cada unidade universitária – Faculdade, Escola ou Instituto – será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudo;
- II. O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a Universidade.
- III. O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitas em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da Universidade (DECRETO-LEI 53/66).

Art. 3º – As unidades do sistema, a que se refere o item II do art. 2º, encarregar-se-ão, além dos estudos básicos, do ensino ulterior correspondente.

Parágrafo único – Entre os cursos a serem atribuídos ao sistema de ensino mencionado neste artigo 2º, incluir-se-ão **obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialista em Educação.**

Art. 4º – As unidades existentes ou parte delas que em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na Universidade estruturada, em obediência ao disposto nos itens II e III do art. 2º.

estrutura da Universidade, dentre as quais a organização departamental; a implantação do sistema de créditos e a implantação dos ciclos básico e profissionalizante. A esse respeito ver: ROMANELLI (1996).

62 É importante ressaltar, contudo, que apesar do contexto autoritário vivenciado no período algumas reivindicações advindas dos meios acadêmicos e das manifestações estudantis foram incorporadas à estrutura da reforma. Isso confirmava as possibilidades de se “fugir” aos determinismos impostos por um determinado grupo social. Sobre esse tema ver: CUNHA (1983) e GERMANO (1994).

Parágrafo único – Nas universidades em que houver Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, esta sofrerá transformação adequada à observância do disposto neste artigo (DECRETO-LEI 53/1966 – grifo nosso).

Logo em seguida, o Decreto-Lei 252 de 28 de fevereiro de 1967 determinou que cada unidade universitária deveria ser estruturada em unidades menores, nas quais seriam reunidas as disciplinas afins, reduzindo, portanto, os recursos a serem aplicados.

Art. 2º – As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas Departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961.

§1º – O Departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal (DECRETO-LEI 252/67).

Segundo Romanelli (1996), a “racionalização administrativa”, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores absolutos nos rumos da reorganização do Ensino Superior brasileiro:

A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Essa é uma posição obviamente ilusória, pois que a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico, político e econômico. A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos. A tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata. E são também decorrência delas, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sociais e econômicas (ROMANELLI, 1996, p. 231).

A Lei 5540/68, em conjunto com o Decreto-Lei 464/69⁶³, consolidou o processo de reestruturação do modelo universitário que vinha sendo implementado desde o princípio do Regime Militar. Do ponto de vista organizacional, o Ensino Superior deveria organizar-se preferencialmente em torno do modelo universitário e só excepcionalmente seria oferecido em

⁶³ O Decreto-Lei 464 de 11 de fevereiro de 1969 estabeleceu as normas complementares à Lei 5540/68. Em seu art. 5º, definiu que as instituições de Ensino Superior que “mantenham diversas modalidades de habilitações, os estudos profissionais de graduação serão precedidos por um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins [...]”.

estabelecimentos isolados de ensino. Na esfera curricular, os cursos de graduação deveriam ser compostos por um ciclo básico comum e um profissional, cuja natureza poderia ser de curta ou de longa duração.

Na esfera da formação inicial de professores, as mudanças introduzidas pela Reforma Universitária tiveram reflexos importantes. Um desses reflexos diz respeito ao desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em institutos de conteúdos específicos e a conseqüente organização da Faculdade de Educação.

A implicação mais imediata dessa alteração foi a de (re)situar os espaços onde seriam formados os nossos professores. Embora a criação de uma Faculdade de Educação tivesse sido prevista na legislação de 1931, no Estatuto das Universidades Brasileiras, na prática, a maior parte das instituições universitárias manteve a formação de professores no interior das faculdades de Filosofia.

A instituição da Faculdade de Educação foi ratificada pela moldura legal tecida nos anos 1960, tendo no artigo 4º, parágrafo 2º do Decreto-Lei 252 de 28 de fevereiro de 1967 a explicitação da “necessidade” de sua criação:

Os estudos básicos e de conteúdo para a formação de professores e os estudos básicos para a formação de especialistas de educação serão feitos no sistema de unidades a que se refere o art. 2º, item II, do Decreto-Lei 53 de 18 de novembro de 1966, e a **competente formação pedagógica** ficará a cargo de unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada (Art. 4º, § 2º, DECRETO-LEI 252/67).

A concepção da Faculdade de Educação e a definição de seus princípios e finalidades foram debatidas em comissões nomeadas pelo Conselho Federal de Educação.⁶⁴ Entretanto, nos diz Cacete (2002), a desarticulação das faculdades de Filosofia e a conseqüente criação das faculdades de Educação não eram uma solução consensual e causava preocupações. Entre as preocupações suscitadas, pairava a inquietação em relação à possibilidade de um distanciamento e de uma falta de integração ainda maior entre a formação pedagógica e a específica. Contudo, nos diz Cacete:

⁶⁴ O Conselho Federal de Educação foi criado em 1961 pela Lei de Diretrizes e Bases (4024/61). O Conselho Federal de Educação substituiu o Conselho Nacional de Educação criado em 1931 pelo Decreto 19850/31 e teve suas funções ampliadas. Assim, chegou a se constituir como um “superministério”, uma vez que o próprio Ministério da Educação acabou subordinado às decisões do CFE, restando ao ministro “a função de simples executor das decisões do CFE” (ROMANELLI, 1996, p. 220).

[...] a distância física entre as diferentes unidades responsáveis pela formação dos professores secundários era o corolário de uma prática que havia imposto, desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores nas faculdades de Filosofia, uma incompatibilidade de objetivos dentro do mesmo curso e uma oposição entre as disciplinas científicas e as disciplinas didático-pedagógica (CACETE, 2002, p. 46).

Apesar das inúmeras críticas tecidas à Faculdade de Filosofia – entre elas, a idéia de que essa instituição havia falhado em todos os seus objetivos e a defesa da criação de uma nova instância, “especialmente voltada para a formação de profissionais em educação” (Sucupira, 1969, p. 274) –, os problemas que já faziam parte da realidade da Faculdade de Filosofia não foram equacionados com a criação da nova instituição.

[...] a mesma precariedade e desprestígio que marcaram as Seções de Pedagogia e de Didática nas faculdades de filosofia persistiram e até se agravaram com a criação das novas faculdades de educação e com a desarticulação das faculdades de Filosofia (CACETE, 2002, p. 47).

Para além dos problemas existentes na estrutura funcional das faculdades de Filosofia, outra questão, não menos importante, pode ser destacada como elemento precursor da desarticulação dessa instituição. As faculdades de Filosofia, apesar de todos os limites apresentados no âmbito da formação docente, constituíram-se desde sua origem em locais privilegiados de reflexão acerca da realidade político-econômica do país. Em meio a intensas investidas realizadas pelos órgãos de segurança do Estado contra docentes e discentes, desestruturar a Faculdade de Filosofia era, sem dúvida, uma ação imprescindível ao governo militar.

Fétzon (1984), ao analisar o caso da Universidade de São Paulo afirma que essa postura representou:

Uma radicalização política a partir do receio da subversão levava, pois, à extinção daquela faculdade: desmembrada em diversas unidades isoladas, [...] o núcleo de contestação perdia sua coesão, sendo mais fácil mantê-lo sob controle (FÉTZON, 1984, p. 155).

Em linhas gerais, o “novo” quadro instalado previa que a formação profissional (de conteúdo) e a formação acadêmica vinculada à produção científica nas diferentes áreas do

conhecimento ficariam a cargo das faculdades e dos institutos criados em consequência do desmembramento da Faculdade de Filosofia. Em contrapartida, a formação pedagógica destinada ao preparo docente e à formação dos “especialistas” em educação deslocou-se para a Faculdade de Educação.

Ainda no âmbito da formação dos professores da escola secundária, consideramos válida a análise realizada pela professora Núria Hanglei Cacete (2002) sobre os rumos tomados pela **Faculdade de Filosofia** durante os anos 1960 e a conseqüente constituição de um novo modelo institucional destinado à formação docente: as “Novas Faculdades de Filosofia”.

Segundo ela, ao longo das décadas de 1960 e 1970, estabeleceu-se uma ruptura no interior das licenciaturas consubstanciadas pela introdução das chamadas “licenciaturas polivalentes” e das “licenciaturas curtas”, como resultado das determinações legais impostas pela Lei 4024/61, art. 23, § 1º.

Essa ruptura inauguraria uma nova fase no processo de formação docente, pois não só muitas faculdades de Filosofia de natureza privada acabaram assumindo esses cursos como o próprio movimento acentuou o processo de expansão do setor privado. Essas “novas” instituições foram criadas a partir da inauguração da nova forma de organização das licenciaturas:

Encerra-se, assim, o ciclo das faculdades de Filosofia concebidas como modelo integrador/articulador das universidades. Abre-se, entretanto, uma nova fase onde as “novas” faculdades de Filosofia se expandem e se multiplicam como escolas isoladas, se constituindo em agências de formação compulsória e reduzida do professor da escola secundária [...] em 1975 existiam, no Estado de São Paulo, 80 faculdades de Filosofia, na maioria privadas, criadas basicamente nos anos 1960 e início dos anos 1970, tendo as licenciaturas polivalentes ou licenciaturas curtas como cursos “fundantes”. Algumas instituições já consolidadas assumem essas licenciaturas com o objetivo de ampliar ou diversificar a sua oferta de cursos e outras instituições vão substituir as licenciaturas longas pelas “novas” licenciaturas (CACETE, 2002, p. 57).

Apesar de a Lei 5540 de 28 de novembro de 1968 ter estabelecido em seu artigo 2º o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e ter fixado que a organização do Ensino Superior se daria, *preferencialmente*, pela via universitária, na prática o que se verificou foi a ocorrência de um processo contrário ao previsto pela lei.

As instituições de Ensino Superior, organizadas a partir do modelo de escolas isoladas, (admitidas pelo dispositivo legal como exceção) foram as instâncias responsáveis pela ampliação da oferta de Ensino Superior (via iniciativa privada) e pela ampliação da oferta de cursos de formação destinados aos professores da escola secundária.

Em relação à formação docente, a tendência assumida pelas “novas” faculdades de Filosofia foi a de oferecer cursos que não exigiam grandes investimentos por parte das instituições formativas, o que levou à proliferação de cursos nas áreas das Ciências Humanas, Letras e Ciências Sociais.

Essa política expansionista alicerçada no setor privado respondia perfeitamente bem aos objetivos do governo autoritário instaurado no Brasil nos anos 1960. Ao mesmo tempo em que ampliava a oferta de cursos no Ensino Superior, desonerava o Estado, que não precisava investir na criação de novas universidades públicas ou na ampliação dos cursos oferecidos nas instituições já existentes.

Além disso, esse arranjo contribuía para enfraquecer o desenvolvimento de posturas críticas, principalmente quanto ao preparo de professores, ao possibilitar a expansão de um modelo de formação limitado do ponto de vista da qualidade e da complexidade do ensino ofertado.

A configuração assumida pelas “novas” instituições destinadas à formação dos professores em vez de reverter os limites imputados às tradicionais faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, acentuaram o desprestígio desses cursos.

Na outra ponta aparecia a Faculdade de Educação, à qual coube a tarefa de promover o desenvolvimento das pesquisas educacionais, integrar as diferentes licenciaturas em um endereço comum e, conseqüentemente, abrigar o curso de Pedagogia.

Segundo Newton Sucupira (1969), o contexto de reformas vivenciado pelas universidades brasileiras ocasionou o encerramento do ciclo vivido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

[...] concebida como instituição destinada a conferir um caráter propriamente universitário ao conjunto das faculdades profissionais reunidas em universidades. Em seu lugar surge agora um conjunto de institutos que deve concentrar todos os estudos básicos dentro da Universidade. Das diferentes áreas do saber que constituíam o acervo da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, resta ainda a Seção de Pedagogia, que por sua natureza e objetivos

será transformada em Faculdade de Educação [...] (SUCUPIRA, 1969, p. 260).

O encerramento do ciclo de vida da Faculdade de Filosofia, numa perspectiva de centro de integração universitário, deve-se, segundo o conselheiro, a um conjunto de fatores, entre os quais se destaca a incapacidade em realizar os propósitos que lhe foram sendo atribuídos, especialmente o de realizar a integração dos estudos básicos.

No âmbito da formação de professores, o que se verificou, ainda de acordo com Sucupira (1969), foi a multiplicação dessas instituições num contexto absolutamente paradoxal: “Orientadas para a pesquisa científica e alta cultura, tornaram-se uma instituição de massa [...]”. Nesse sentido, prossegue o relator:

Se considerarmos as faculdades de Filosofia em sua função de preparar docentes para a escola média e formar especialistas em educação, haveremos de convir que, neste particular, são passíveis das mais severas críticas. Porque se algumas delas lograram instituir a pesquisa científica e treinar especialistas capazes nos diversos ramos do saber, é lícito duvidar que tenham cumprido satisfatoriamente sua missão de educar mestres para a moderna escola secundária [...]. Mais ainda, a predominância do ideal acadêmico impediu que essas faculdades assumissem plenamente sua função pedagógica. Jamais se conformaram em ser o que na sua maior parte poderia apenas ser, isto é, *Teachers Colleges*, e [...] não chegaram a realizar nem o ideal de alta cultura e pesquisa científica, nem a desempenhar com honestidade a missão de preparar professores que a expansão da escola média está a exigir (SUCUPIRA, 1969, p. 272-273).

Os marcos conceituais por trás da criação da Faculdade de Educação nos anos 1960 foram os mesmos que orientaram o processo de reformas do sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, os ideais de eficiência, técnica, produtividade e racionalização dos recursos configuraram-se como os pilares da nova instituição.

Do ponto de vista legal, a implantação das faculdades de Educação foram embasadas pelos Decretos 53/66 e 252/67⁶⁵ e, posteriormente, pela Lei 5540/68. Na esfera da definição do campo específico de atuação da nova instituição, o conselheiro Valnir Chagas elaborou o Parecer CFE 632/69, no qual “propôs” que o Conselho Federal fixasse

⁶⁵ Os Decretos-Leis impuseram a necessidade de reestruturação das universidades federais quando determinaram que o preparo dos professores da escola secundária e dos especialistas em educação deveria ficar a cargo de uma unidade própria de ensino profissional e aplicado.

[...] a posição a ser adotada no exame de planos de reestruturação, estatutos e regimentos quanto ao conteúdo das faculdades de Educação ou unidades equivalentes de universidades, em face dos princípios da Reforma Universitária (Parecer CFE 632/69).

A estrutura da “nova” Faculdade de Educação abrangia três áreas:

- a) Graduação: destinada a preparar os especialistas em educação (pedagogos); os professores da Escola Normal; os licenciados advindos dos diferentes institutos ou faculdades de formação específica e a possibilidade – prevista para os anos 1970 – de formar os professores da escola primária.
- b) Pós-graduação: destinada ao desenvolvimento da pesquisa e ao preparo de professores para o Ensino Superior.
- c) “Capacitação Supletiva”: destinada à formação permanente de professores e especialistas que estão atuando nos diferentes sistemas de ensino (Parecer CFE 632/69).⁶⁶

No interior do processo de reestruturação do campo educacional brasileiro e de constituição da Faculdade de Educação, é que situamos as mudanças relativas ao curso de Pedagogia.

Como já pontuamos, ao longo do Parecer CFE 252/69, Valnir Chagas comentou o Parecer CFE 251/62 ressaltando que, neste, a parte relativa ao Magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensejando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior.

Entretanto, prossegue Chagas, no que diz respeito à formação do especialista, o que se verificou foi a presença de uma “fluidez”, própria da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que acabou por imprimir uma condução “por demais tímida” em relação a esses profissionais.

Essa “fluidez” implicou a falta de clareza em relação às funções técnico-especializadas oriundas do curso de Pedagogia, levando o Conselho Federal de Educação, em 1962, a atuar dentro desse quadro:

Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-se apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções.

⁶⁶ O termo “Capacitação Supletiva”, usado na época, corresponde ao que hoje denominamos “Formação Continuada”.

Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzisse ao passo imediato; mas só com exceção tal aconteceu, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isso explica muito do que hoje se pode considerar imprecisão do parecer (CHAGAS, 1969, p. 342).

Para o conselheiro, essa “fluidez” que determinou a imprecisão das funções técnico-educacionais em 1962 foi “corrigida” pela Lei 5540/68, artigo 30, ao dispor que:

[...] a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de **planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação**, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-ão em nível superior (Art. 30, Lei 5540/68).

Essa “correção”, a que se refere Chagas, afastou ainda mais a Pedagogia da docência, bandeira defendida pelo conselheiro em 1962. O que fica claro no novo parecer é a preocupação em nomear as diferentes especialidades que dariam ao curso uma nova caracterização.

Alicerçado nos princípios racionalistas e técnico-instrumentais que orientaram a Reforma Universitária de 1968, e que serviriam de base para a produção e implantação da Lei 5692/71, as diferentes “especialidades” seriam consubstanciadas através da instituição de habilitações específicas.

Essas habilitações deveriam corresponder às especificidades previstas na lei e também poderiam ser criadas outras desde que o Conselho Federal de Educação julgasse necessário.

Outra possibilidade foi aberta: as instituições de Ensino Superior teriam também a possibilidade de criar novos cursos ou habilitações, desde que estes atendessem às exigências postas pelo mercado de trabalho.⁶⁷

Dessa forma, para além das possibilidades de criação de novas habilitações, o Parecer CFE 252/69 regulamentou as seguintes habilitações para o curso de Pedagogia:

- a. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais;
- b. Orientação Educacional;
- c. Administração Escolar;

⁶⁷ (Art 23 § 1º da Lei 5540/61).

- d. Supervisão Escolar;
- e. Inspeção Escolar.

Com base na disposição da Lei 5540/68, que instituiu a possibilidade de organização de cursos profissionais de curta duração, a Pedagogia passou a oferecer, na modalidade de curta duração, destinada aos profissionais que atuariam nas escolas de primeiro grau, as habilitações em Administração, Supervisão e Inspeção Escolar.

Em relação à formação de professores, embora sua finalidade primeira seja a de preparar os professores para lecionar nos cursos normais, foi-lhe imputada também a possibilidade de preparar o professor primário.

A habilitação Magistério (como ficou conhecida a habilitação destinada ao preparo de professores) acabou incorporando a função de preparar os professores primários como um subproduto, e não como uma questão prioritária. Mais uma vez, a formação desses profissionais ficou relegada a um segundo plano, apesar das “previsões” realizadas por Chagas em 1962, de que o preparo desses agentes poderia vir a ser realizado em nível superior.

Segundo Chagas, do ponto de vista técnico, o formador do futuro professor primário pode também ser professor primário, desde que em sua formação sejam incluídas as matérias de Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino nas escolas de 1º grau.

Do ponto de vista legal, a questão, para o conselheiro, era ainda mais simples: “quem pode o mais, pode o menos” (CHAGAS, 1969, p. 348), isto é, se a habilitação nas matérias pedagógicas do 2º grau dá ao professor a condição de lecionar nas escolas normais, conseqüentemente lhe concede também a “capacidade” de atuar diretamente no ensino primário. Isso eliminaria a necessidade de se criar uma habilitação específica para esse fim.

Para o conselheiro, o Parecer CFE 252/69 deixou claramente delineado o exercício do Magistério na escola de 1º grau por parte dos licenciados em Pedagogia. No âmbito da relevância técnica e legal do curso, assim definiu Chagas:

Surgem reações dos professores normalistas como simples defesa dos seus interesses e perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que é legalmente possível não há dúvida, porque afinal *quem pode o mais pode o menos*: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário.

Entretanto, a questão não deixa de ter certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do Magistério da escola de 1º grau. Para obviá-la, indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática [...]. Assim para os bacharéis que se prepararem ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, a credencial será automática e poderá ser conseguida por acréscimo pelos demais, incluindo os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos ideais para iniciar esta fase avançada (PARECER CNE 252/69, p. 348).

A organização curricular do curso era composta por uma base comum e uma parte diversificada, que correspondia à habilitação escolhida.⁶⁸ O núcleo comum era composto pelas seguintes matérias obrigatórias:

- a. Sociologia Geral;
- b. Sociologia da Educação;
- c. Psicologia da Educação;
- d. História da Educação;
- e. Filosofia da Educação;
- f. Didática.

A parte específica da habilitação Magistério era composta por três matérias, sendo a primeira, comum a todas as demais habilitações:

- a. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau;
- b. Metodologia do Ensino de 1º grau;
- c. Prática de Ensino nas Escolas de 1º grau (estágio).

O Parecer CFE 252/69, ao dar nova regulamentação ao curso de Pedagogia e ao dispor sobre a validade legal e técnica da docência, concedida aos alunos que optassem pela habilitação Magistério de atuarem no ensino primário, consubstanciou a “falência” da Pedagogia frente à formação dos docentes das séries iniciais da escolarização.

⁶⁸ O número de habilitações obtidas junto com o diploma era de no máximo duas. Cada aluno poderia, contudo, voltar posteriormente a uma instituição superior e dar prosseguimento aos seus estudos, obtendo, assim, as demais habilitações que desejasse. A carga horária era de 1100 horas para a licenciatura curta e 2200 horas para a plena.

Se, do ponto de vista legal, esse dispositivo lhes concedia o direito de se tornarem professores primários, do ponto de vista técnico, ao contrário do que afirmava o relator, o currículo específico do curso em nada contribuía para que os futuros docentes pudessem ser minimamente preparados para o exercício profissional do Magistério primário.

Se a intenção do relator era “sanar” as distorções presentes na organização do curso – tanto em 1939 e que subsistiram em 1961 –, o resultado não correspondeu ao esperado. Pelo menos do ponto de vista da relação entre a Pedagogia e a formação de professores, o que se observou foi a **continuidade** de uma identidade difusa e generalista, absolutamente distante das necessidades formativas do professor da escola primária.

Essa caracterização do curso levou as faculdades de Educação a se organizarem em função do preparo dos **técnicos em educação**, o que consubstanciou uma situação peculiar no Ensino Superior brasileiro: a ausência de um *locus* e conseqüentemente de um curso especificamente voltado para a formação dos professores primários, uma vez que a base do curso de Pedagogia foi dada pela formação do especialista, e não do professor.⁶⁹

Para Valnir Chagas, os problemas em relação à formação desses docentes não eram de ordem institucional, e sim curricular:

O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo ao segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob a forma que assegure a unidade dos estudos (PARECER CFE 252/69, p. 344).

Para nós, a existência de um ambiente que assuma a formação docente como prioridade é, pois, essencial para o desenvolvimento de cursos especificamente voltados para o preparo profissional dos quadros que compõem o Magistério em seus diferentes níveis de atuação.

⁶⁹ Um levantamento realizado por MELLO et al (1985) nos demonstra que, em 1981, o Estado de São Paulo contava com 101 cursos de Pedagogia, sendo 96 deles oferecidos em instituições particulares e cinco em universidades públicas, a saber: USP, UNICAMP, UNESP-MARÍLIA, UNESP-ARARAQUARA e FEDERAL DE SÃO CARLOS. Das cinco instituições públicas, quatro localizavam-se no interior e, das 96 particulares, 65 delas também estavam fora da capital. Do total dos cursos oferecidos, 81% deles estavam concentrados no período noturno.

Em relação às habilitações, o quadro de ofertas era bastante diverso: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Magistério primário, Magistério para a pré-escola, Educação Especial e Inspeção Escolar. Segundo a pesquisadora, em 1981 havia 19 917 alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, sendo que, desse total, 12 755 estudantes estavam aglutinados em torno das habilitações técnicas, 6 464 deles estavam matriculados em uma das habilitações docentes e 698 estavam concentrados em outras habilitações, como Inspeção Escolar e Educação Especial.

No âmbito da formação dos professores das séries iniciais da escolarização, a existência de um endereço institucional específico encarregado de preparar esses profissionais, em nível superior, contribuiria para a organização de cursos também específicos, que pudessem melhor atender às necessidades da escola primária.

Essa não foi a tônica assumida pelas políticas educacionais da área ao longo dos anos 1960 e 1970, momento em que vivenciamos um amplo movimento de reformas nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro. A formação do professor primário ficou legalmente instituída em nível secundário nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério (H.E.M).

Entretanto, os pareceres do CFE de autoria de Valnir Chagas não escondiam a intenção do conselheiro de que essa formação fosse elevada a nível superior e de que o curso de Pedagogia assumisse como prioridade a tarefa de preparar esses docentes. A partir dessa lógica, a docência conferiria ao curso as bases para a constituição de sua identidade, ultrapassando, assim, os limites impostos pelos seguintes perfis: generalista, de 1939; “especialista”, de 1969.

Esse “desejo” do relator, no entanto, não se efetivou. Pelo contrário, os dispositivos legais que foram consubstanciados nos anos 1960 consolidaram um curso que supervalorizou a formação dos “especialistas” em detrimento dos professores.

Do ponto de vista curricular, esse modelo é caracterizado pela prática de atrofiamento dos conteúdos e hipertrofiamento da técnica, sob a alegação de que prática profissional precisa ser especializada.

A título de conclusão, a esse respeito nos diz Brzezinski (1994):

A especialização não é aqui questionada, pois qualquer profissão possui seus especialistas, sobretudo no mundo moderno, em que são exigidas cada vez mais minúcias operacionais. Especializar-se supõe munir-se teoricamente, para articular uma prática concreta, isto é “preparar-se para desempenhar funções cujo exercício exige conhecimentos específicos mais sistemáticos, ou mais amplos em determinada área” (CALAZANS, 1988, p. 11). Sendo assim, a preparação para atuar especificamente consiste num aprendizado complementar de práticas e teorias que habilitam o profissional ao desempenho de certas particularidades. Essa formação complementar, contudo, deve assentar-se sobre uma formação **básica, fundada em conteúdos universais básicos indispensáveis ao exercício da profissão**. Então, para atuar nas organizações escolares [...] a partir dessa concepção de preparo do especialista e pela própria natureza do trabalho pedagógico na escola, o **educador deve, em princípio dominar uma base sólida de**

conhecimentos que o habilite como professor. Tal formação inicial dotará o profissional de requisitos que se complementarão, em momento posterior, para dotá-lo de certos conhecimentos ao desempenho de tarefas específicas, que exigem uma formação mais verticalizada. Esta constituirá a base de sustentação do trabalho especializado na escola [...] porque possuem uma formação básica e comum: **todos são professores** (BRZEZINSKI, 1994, p. 90-91, grifo nosso).

2.4 A formação superior dos professores da escola primária no contexto do Pacote Pedagógico de Valnir Chagas

No início dos anos 1970, um conjunto de indicações homologadas pelo CFE, tendo como relator o mesmo conselheiro responsável pelos pareceres CFE 251/62 e 252/69, revelou um descontentamento com o percurso assumido pelo curso de pedagogia.

Já em 1962 o relator explicitava seu desejo de que esse curso buscasse na docência as bases para a constituição da sua identidade. Na ocasião, pontuava Valnir Chagas, as condições político-econômicas e o estágio em que se encontrava a formação do professor da escola primária impossibilitavam que a reestruturação do curso fosse realizada a partir da formação desses professores. Contudo, quando essas condições forem (aspirava o relator) alcançadas, “o curso de Pedagogia terá então de ser redefinido”, e “tudo indica que essa redefinição” terá como base a formação superior do professor primário (Parecer CFE 251/62).

Entretanto, uma pesquisa realizada por Franco & Balletta (1979) junto ao curso de Pedagogia de quatro “grandes” faculdades de Educação da região metropolitana de São Paulo nos mostra que, num universo de 97 alunos, apenas 3,7% deles estavam matriculados na habilitação Magistério, apesar de 81,4% desses sujeitos atuarem em alguma área do ensino público paulista.⁷⁰

Os estudos de Mello et al (1985) reafirmam o panorama anteriormente citado. A pesquisadora destaca que, em 1981, dos 19.917 alunos matriculados no curso de pedagogia, 12.755 deles cursavam as habilitações técnicas. A Pré-escola abrigava apenas 84 alunos, e o Magistério de 1º grau concentrava 6.380 estudantes.⁷¹

⁷⁰ A esse respeito ver: FRANCO, Maria Laura P. B. & BALLETTA, Andiar de O. *Curso de Pedagogia: O que oferecem e como são avaliados pelos alunos*. São Paulo, F.C. C. Cadernos de Pesquisa n. 30, 1979. Para as autoras, um dos fatores responsáveis por esse “inchamento” das habilitações na área técnica foi a aprovação da Lei Complementar 114 de 13 de novembro de 1974, que aprovou o Estatuto do Magistério público paulista e criou os cargos e as funções para o exercício das habilitações preconizadas pelo Parecer 252/69 do C. F.

⁷¹ A distribuição dos alunos nos cursos de Pedagogia, segundo MELLO et al (1985), estava assim organizada: 8 898 estudantes concentrados na habilitação em Administração Escolar; 2 472 alunos em Orientação

Provavelmente essa realidade tenha subsidiado Chagas a consubstanciar as Indicações 67/75 de 4 de setembro (Estudos Superiores de Educação, Habilitações e Cursos de Graduação) e 70/76 de 29 de janeiro (Preparo de Especialistas em Educação). Compunham também o chamado Pacote Pedagógico as Indicações 68/75 de 4 de dezembro (Formação Pedagógica das Licenciaturas) e 71/76 de 12 de fevereiro (Formação de Professores para a Educação Especial). Além desses dispositivos havia uma quinta indicação (não homologada pelo CFE) que tratava especificamente da formação, em nível superior, do professor das séries iniciais da escolarização.

Segundo Brzezinski (1994, p. 93), esse conjunto de indicações foi recebido “pelos educadores como mais uma arbitrariedade desconhecadora das práticas, pesquisas e estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano” e contribuiu para estimular o desenvolvimento de um movimento que levou à instituição do Comitê Pró-formação do educador.

Para a pesquisadora,

[...] os educadores brasileiros **ligados especialmente ao curso de Pedagogia** de todo o território nacional sentiram-se alijados do processo, porque entendiam que a proposta de reformulação deveria partir daqueles que atuavam nos cursos de formação como professores, os quais não foram consultados (BRZEZINSKI, 1994, p. 96, grifo nosso).

Além da “falta de consulta” dos educadores o que estava, realmente, em pauta nessas Indicações era a continuidade ou não do curso de pedagogia. As “ameaças” que vinha sofrendo tinham como fundamento o perfil assumido pelo próprio curso, cuja caracterização era dada por uma completa indefinição dos conteúdos básicos que compunham o seu currículo, consequência da sua falta de especificidade.

Vejamos, portanto, o teor dessas indicações e suas implicações frente o Movimento Social de Educadores que se organizou a partir de 1980, tendo como uma de suas principais finalidades a contestação das prerrogativas do CFE.

Na Indicação CFE 67/75 (Estudos Superiores de educação, habilitações e cursos de graduação), o conselheiro iniciou seu relato reconstituindo, brevemente, o percurso assumido pela formação do Magistério primário nas escolas normais, pela formação dos professores para a escola secundária e pelo desenvolvimento dos estudos em educação. Nesse resumo, destacou que a formação do Magistério em nível superior era uma conquista recente na história educacional brasileira.

Ao longo de suas considerações acerca das limitações apresentadas pelo processo de formação dos nossos professores, pontua Chagas (1975):

[...] época houve em que para ser professor do ensino primário ou secundário bastava não ter o candidato sido condenado por crime infame. Ainda assim, força é reconhecer que chegamos a ter grandes mestres em meio à improvisação e a simulação reinante (CHAGAS, 1975, p. 145).

Os “estudos pedagógicos”, entendidos pelo relator como aqueles voltados para o preparo dos chamados “especialistas” em educação, não apresentavam situação muito distinta do que vinha ocorrendo com a formação docente:

Também não era muito diverso o que acontecia quanto aos estudos propriamente de educação. O pouco de planejamento que se fazia estava a cargo de profissionais de outras procedências [...]. A administração das escolas, numa solução que em grande parte se mantém atual, era entregue a um dos seus professores: e alguns de nossos grandes administradores educacionais se revelaram por esta forma. A Didática, na maioria dos casos, era a do ‘ensina como te ensinaram’, mas sempre revelou a tendência para os modismos e receitas infalíveis que logo se esquecem para ressurgirem sob novas roupagens (idem, p. 146).

Em seguida, o conselheiro faz uma retomada dos processos educacionais dos anos 1930 e suas conseqüências no âmbito da organização das licenciaturas e do curso de pedagogia:

O curso de Didática era a formação profissional do licenciado e consistia em um ano de estudos superposto ao bacharelado. Com isso, os elementos de conteúdo e método se tratavam separadamente, como se um não fosse em grande parte função do outro na perspectiva do preparo para o Magistério. [...] A regra, portanto, era a separação do que é, do como ensinar [...] Como a Didática era um curso à parte, cada bacharel recebia um novo diploma de licenciado que ficava, aliás, muito à gosto do nosso colecionismo de títulos.

[...]

O curso de pedagogia foi estruturado com essas mesmas linhas e, para reproduzir-lhes a dicotomia, no que em rigor era um só campo de estudos, a solução encontrada foi encarar a própria educação como conteúdo e método. Com três anos, o aluno obtinha o título de bacharel correspondente a um vago “técnico em educação” e após mais um ano se graduava como licenciado, habilitando-se a lecionar as disciplinas específicas dos cursos normais. A simetria era total e, sem dúvida, artificial (CHAGAS, 1975, p. 146).

As considerações realizadas por Chagas serviram de base para justificar as reformas realizadas no âmbito das licenciaturas em geral e, em especial, do curso de Pedagogia nos anos 1960. Em relação a este último – dizia o conselheiro –, as reformulações propostas em 1962 buscaram responder às limitações que o curso vinha apresentando desde a sua criação, em 1939.

Entre as críticas citadas por Chagas, estava a falta de relação entre o curso de Pedagogia e a formação dos professores primários, que foi “objeto” de preocupação do Parecer CFE 251/62, no qual:

Procurou-se trazer para o nível superior a preocupação da escola primária, chegando mesmo a prever que até o início dos anos 1970, em regiões mais desenvolvidas do país, a formação do mestre-escola começaria a fazer-se nesse nível (idem, p. 149).

Para justificar as “falhas” no suporte legal, que fundamentou as reformas de 1962, Chagas destacou os limites que o momento impunha à consecução de propostas mais ousadas, constituindo-se, portanto, o Parecer CFE 251/62 como um “aparato” realista e possível de ser viabilizado.

As reformulações subseqüentes que mais uma vez focaram o curso de pedagogia funcionaram para o relator como um avanço substancial em relação ao dispositivo anterior. Entretanto, reconheceu o conselheiro que o Parecer CFE 252/69 apresentou também inúmeras falhas que “se mostram bastante evidentes”.

Do conjunto das críticas realizadas ao curso de pedagogia após a sua reformulação de 1969, três mereceram destaque especial: a) a apresentação excessivamente analítica das especialidades educacionais; b) a ausência de conteúdo na capacitação superior do professor

primário; c) a idéia de se formar o especialista com base em um candidato que não fosse professor nem tivesse vivência de escola, de ensino e de aluno (Indicação CFE 67/75).

A esses três pontos de “estrangulamento”, Chagas (1975, p. 152) acrescentou dois outros: a necessidade de reparar a habilitação Magistério, a partir da consideração de que só pode formar o mestre-escola quem seja ou tenha sido também mestre-escola, e as questões relativas à Educação Especial.

Esse quadro requeria, segundo o relator, uma reorganização dos estudos superiores de educação nos quais o curso de pedagogia pudesse tomar outros rumos, tendo como base: as formações do mestre-escola para início da escolarização; do professor de Educação Especial, do professor das disciplinas específicas e de práticas para a habilitação Magistério e do especialista.

A Indicação 67/75 previa que cada modalidade de formação analisada no seu interior seria objeto de indicação específica. Abriam-se, assim, os caminhos para as indicações 68/75, 69/75, 70/76 e 71/76. Desse conjunto de medidas, apenas a Indicação 69/75 (que tinha como finalidade tratar da formação do professor primário em nível superior) não foi homologada pelo CFE.

Em relação à formação do professor das séries iniciais, a Indicação 68/75 (Formação pedagógica das licenciaturas) assim estipulava:

A formação superior dos professores para os anos iniciais da escolarização, que não exclui o preparo de 2º grau onde este se recomende, será feita em cursos de duração curta ou plena com vistas ao ensino por atividades predominantemente até a fase em que o currículo passa a desenvolver-se por áreas de estudo, abrangendo assim as faixas de educação tradicionalmente denominadas pré-escolar e primária (CHAGAS, 1975, p. 158).

O Projeto de Resolução anexo à Indicação 70/76 (Preparo de especialistas em educação) determinou em seu artigo 1º que o preparo dos especialistas em educação, dos professores para o ensino de 2º grau, “assim como o do pedagogo em geral, será feito como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou, em solução transitória, ditada pelas condições locais”.

O presente documento estipulou ainda que:

Onde comprovadamente houver condições para tanto, o preparo dos profissionais referidos neste artigo poderá desde logo fazer-se como área de concentração desenvolvida em cursos de mestrado ou doutorado (PROJETO DE RESOLUÇÃO CFE 70/76, Art. 1º, § 1º).

Em seu artigo 5º, o presente projeto fixou a docência como base para o ingresso em qualquer um dos cursos nela disciplinados:

Art. 5º – Poderão candidatar-se aos estudos disciplinados na presente resolução:

- a) os professores licenciados para setores de conteúdo com diplomas obtidos em duração curta ou plena;
- b) os professores dos anos iniciais da escolarização e os de Educação Especial, uns e outros formados em grau superior;
- c) os professores do ensino de 1º grau com preparo obtido em nível de 2º grau, para as habilitações fundamentais ou para as que resultem do seu desdobramento ou fusão;

§1º – Em qualquer das hipóteses previstas neste artigo, exigir-se-á que tenham os candidatos prévia experiência de Magistério com duração igual ou superior a dois anos letivos, observado ainda o disposto no artigo 6º § 4º, alínea b⁷² (PROJETO DE RESOLUÇÃO CFE 70/76).

Em linhas gerais, os preceitos contidos nas indicações do CFE de 1967 e 1970, ao redimensionar a formação em nível superior dos especialistas em educação e os estudos pedagógicos, acabariam (se as indicações tivessem sido aprovadas pelo Ministério da Educação) imprimindo uma reformulação ao curso de pedagogia. Isso foi entendido por muitos educadores, no período, como uma sentença que levaria, inevitavelmente, à extinção desse curso.

Foi no interior desse quadro de “ameaças” ao curso de pedagogia que podemos situar o surgimento, em 1980, do movimento que deu origem ao Comitê Pró-Formação do Educador.

⁷² “O currículo mínimo destinado ao preparo de que trata a presente Resolução compreenderá uma parte comum a todas as habilitações incluído as que sejam programadas além das previstas no art. 3º (Habilitação Magistério) e uma parte diversificada para cada habilitação [...] A habilitação relativa ao Magistério Pedagógico de 2º grau terá alcance parcial ou integral devendo: [...] a habilitação integral ser concedida aos que tenham o seu preparo e experiência em início de escolarização para, além das atribuições da letra a (habilitação parcial), lecionar Metodologia e Prática do Ensino por atividades características da escola de 1º grau” (Artigo 6º § 4º, alínea b).

2.5 O Movimento Nacional de Educadores e as propostas de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação entre as décadas de 1980 e 1990

O conjunto de indicações do CFE que objetivava ressignificar os rumos dos estudos superiores de educação e, conseqüentemente, imprimir uma nova feição ao curso de Pedagogia foi recebido por uma parte dos pesquisadores brasileiros como “mais um ato autoritário” do Conselho Federal de Educação.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, o país vivenciava um momento de intensos movimentos de questionamento e enfrentamento do regime de exceção instalado em 1964.

O clima que caracterizou o período da “abertura política” favorecia a organização de diferentes setores da sociedade civil que viam em todas as decisões emanadas do poder central a materialização do autoritarismo.⁷³

Por vezes, quando nos referimos à organização de determinados movimentos em favor de um dado objetivo, deixamos nos levar por uma falsa impressão de que esses movimentos trazem em si uma homogeneidade que lhes confere coesão e direcionamento estritamente claros e definidos.

Na verdade, a organização de um grupo em torno de um objetivo comum não garante aos seus participantes uma padronização das formas de ver o problema em questão e tampouco de propor os encaminhamentos necessários ao seu enfrentamento.

Todo movimento é fruto das relações estabelecidas no interior do tecido social e traz uma multiplicidade de visões e posturas além de revelar conflitos, próprios dos contextos sócio-culturais onde são produzidos.

Nesse sentido, quando falamos da organização do “Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, estamos falando de um movimento composto por diferentes atores, com diferentes formas de conceber o contexto social em que viviam e de se relacionarem com ele; o que implica falar em diferentes maneiras de mobilização e organização.

⁷³ Sobre a natureza dos movimentos sociais, ver: TOURAINE (1973); CARDOSO (1984); SAVIANI, (1986), MELUCCI (1989).

O movimento de “Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, iniciado em 1980, tinha como uma das suas principais bandeiras a luta contra as determinações do CFE, especialmente no âmbito da reorganização do curso de pedagogia.

Tal movimento foi gestado no interior dos cursos de pós-graduação, vinculando-se, portanto, às principais instituições universitárias do país. O seu processo de constituição relaciona-se ao contexto produzido no período pós-64, momento em que as aspirações de boa parte dos educadores vinculados a essas instituições foram tomando corpo no sentido da consubstanciação de organizações que fossem capazes de aglutinar certa coesão ideológica e de defesa de objetivos comuns.

Foi em meio a esse ambiente que foi criada, em 1979, a Associação Nacional de Educação (ANDE). A ANDE foi co-promotora – com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷⁴ e com o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), “que inauguraram a mobilização de educadores, em 1980, para socializar o conhecimento produzido na área educacional, reprimido desde a instalação do governo militar [...]” (BRZEZINSKI, 1994, p. 113).

O I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas em 1978, teve como temática central a análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia. Nesse evento, foram apresentados os dados coletados por uma pesquisa conjunta realizada pela UNICAMP e pelo INEP, tendo como população-alvo 286 cursos de Pedagogia (públicos e particulares) em funcionamento na época.

Foram analisados, nesse universo, os currículos de 50 cursos, o que forneceu elementos para os pesquisadores delinear possíveis intervenções no processo de redefinição do curso de pedagogia.⁷⁵

Dentre as várias discussões realizadas no âmbito do I Seminário Nacional de Educação, a tônica que caracterizou o evento foram as “investidas” do CFE no processo de redefinição do sistema de formação do pedagogo.

Os debates polarizaram as mais diferentes posições, permitindo, segundo Brzezinski, que emergissem polêmicas que conduziam muito mais ao dissenso do que ao consenso:

⁷⁴ Sobre a ANPED, ver: CALAZANS, Julieta et al (1986).

⁷⁵ Os resultados dessa pesquisa foram publicados na Revista Educação e Sociedade, n. 1 de 1978, sob o título “Análise de currículo e conteúdo programático do curso de Pedagogia com vistas à propostas alternativas de reformulação”, e pelo INEP (1980), do documento “Redefinição do curso de Pedagogia”.

[...] afloraram [...] muito mais antinomias sobre o curso, tornando mais frágil ainda a difusa identidade da Pedagogia. Os resultados do Seminário foram positivos, especialmente por terem constituído o primeiro momento pós-64 de reflexão coletiva nacional sobre a formação do educador (BRZEZINSKI, 1994, p. 116).⁷⁶

Em 2 de abril de 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve início a I Conferência Brasileira de Educação, em que se instalou – efetivamente – o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Sua criação pode ser circunstanciada em relação aos movimentos de enfrentamento às posições assumidas pelo ministério e pelo Conselho Federal de Educação. Entre o rol de conclusões advindas desse encontro, aparecia a necessidade de “intervir o processo de reformulação do curso de Pedagogia, em fase de elaboração no MEC”.⁷⁷

Dos anos 1980, momento em que se organizou o movimento de educadores que levou à instituição do Comitê Nacional (1980-1983)⁷⁸, passando pela instalação e consolidação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE 1983 a 1990), até a instituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, a partir de 1990), o que podemos verificar é que o eixo em torno do qual se articulou grande parte das discussões foi o da necessidade premente de rever as bases sobre as quais se estruturava o curso de pedagogia.⁷⁹

Ao longo do trajeto dos movimentos que envolveram a participação de muitos pesquisadores vinculados às universidades públicas do país, tendo como foco as discussões sobre os rumos do curso de Pedagogia e das licenciaturas, a pesquisadora Iria Brzezinski identificou que o traço mais marcante nesse percurso foi o da diversidade de posições:

[...] após 14 anos de instalação do Movimento Nacional (1980) como resultado das reformulações do curso de Pedagogia realizadas num espaço privilegiado da reflexão crítica e de articulação da compreensão teórica à ação real, apareceram **múltiplas tendências de formação**. Essas tendências,

⁷⁶ Faz-se importante esclarecer que muitas das “polêmicas” presentes nas discussões e na documentação resultante do I Seminário de Educação eram próprias do perfil assumido pelo curso de Pedagogia desde sua instituição em 1939, que lhe conferiu, bem como à atuação do pedagogo, uma indefinição identitária. Nesse aspecto, o conjunto de indicações elaboradas pelo CFE constituiu-se, em última análise, como um rol a mais, juntado aos não poucos problemas enfrentados pelo curso ao longo da sua trajetória.

⁷⁷ Para se ter acesso às conclusões levantadas pelo Comitê em 1980, ver: *Comitê Nacional Pró-Formação do Educador*. Goiânia, Boletim Comitê, n. 1, maio de 1980.

⁷⁸ O Comitê Nacional organizou-se também em função da “necessidade” de acompanhar os trabalhos da Comissão de Reforma do Curso de Pedagogia do MEC, apresentando propostas que não só enfrentassem mas que também substituíssem o sistema de formação Chagas (1975-1976) e de buscar estabelecer uma identidade específica para esse curso.

⁷⁹ Para se ter uma idéia do trajeto assumido pelo Movimento Pró-Formação, de sua origem até 1992, momento em que as diretrizes da ANFOPE acerca do perfil do curso de Pedagogia já estavam significativamente sistematizadas, ver: BRZEZINSKI (1992); (1994).

paradoxalmente, acompanham um movimento pendular, denunciador de alguma inércia que não foi rompida ainda e que também vem impedindo definir a identidade do curso de Pedagogia. Tais tendências, todavia, encontram-se neste Movimento que é produto das práticas sociais e pedagógicas concretas, portanto, são muito dinâmicas. As tendências surgem no Movimento Nacional que supõe a continuidade **reiterada de uma diversidade de idéias, de posições ideológicas, de propostas, de experiências pontuadas pelas características regionais e locais, de práticas pedagógicas, do afluxo de contribuições de outros movimentos e, por isso mesmo, são tendências que anunciam várias possibilidades de formação dos profissionais de Educação com especificidades próprias no curso de Pedagogia** (BRZEZINSKI, 1994, 216, grifo nosso).

No interior dessa gama de possibilidades, durante a primeira etapa do Movimento Pró-Formação, a tendência de maior nitidez, e que foi reafirmada ao longo do percurso desse movimento, foi a de que todo profissional formado no curso de pedagogia deveria ter a docência como base da sua identidade profissional.

Esse pressuposto contrapunha-se à prática instalada na documentação que fundamentou o curso de pedagogia desde sua criação em 1939 até as suas respectivas regulamentações em 1962 e 1969.

Por outro lado, é preciso reconhecer que, apesar de esse movimento ter surgido como uma organização que se estruturou “motivada” pela necessidade de estabelecer um enfrentamento às novas indicações do CFE, a realidade nos mostra que, pelo menos do ponto de vista da constituição da identidade do curso de Pedagogia, as duas posições convergem para a mesma direção: a docência entendida como base comum para a formação de todo educador.

No âmbito da formação do professor das séries iniciais da escolarização, o que verificamos é a presença de uma dualidade de posições.

De um lado, estavam os que defendiam que tal formação se desse no ensino superior; do outro lado, estavam os grupos que militavam a favor de que a formação desses profissionais fosse feita exclusivamente na Escola Normal. Em 1983, esse posicionamento foi assim enunciado:

A Escola Normal é o espaço por excelência do professor de 1ª a 4ª séries, implicando na sua redefinição e revitalização a fim de recuperar a sua identidade. [...] As faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia deverão comprometer-se no **aperfeiçoamento** dos professores de 1ª a 4ª

séries e na melhoria do ensino de 1º grau. Esta deverá ser uma área de atuação prioritária (COMISSÃO NACIONAL, 1983, grifo nosso).

Com o decorrer dos encontros e das análises realizadas, o posicionamento a favor da preparação desses professores na escola normal secundária não se sustentou. Um confronto entre os dados apresentados nos dois primeiros encontros nacionais (respectivamente em 1983 e 1986) nos revela que, no primeiro, 43,5% dos educadores defendiam que essa formação fosse feita em nível superior, enquanto que, no segundo, esses índices passaram para 66,5%. Para esse grupo, a preparação desses profissionais deveria ser feita, indiscutivelmente, nos cursos de pedagogia.⁸⁰

O IV Encontro Nacional, realizado em 1989, foi realizado no interior das discussões acerca da concretização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse contexto, a defesa em torno da revitalização da escola normal secundária ressurgiu com grande intensidade, acirrando ainda mais as divergências entre os distintos posicionamentos assumidos em relação ao preparo dos educadores do ensino primário.

Num cenário em que as distintas correntes se contrapunham no interior de um mesmo movimento, as convergências pareciam cada vez mais distantes. A constituição da futura Lei de Diretrizes e Bases assumiu, nesse contexto, uma conotação conciliatória.

Em seu artigo 88 (capítulo XVII), a Lei 9394/96 definiu que a formação docente para atuar na educação básica seria realizada em nível superior (nos cursos de licenciatura e de graduação plena). Contudo, seria admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério da Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Além dos confrontos estabelecidos entre formar o professor das séries iniciais com escolarização em nível médio ou superior, outra questão se fez presente: o local dessa formação. Tal questão pode ser evidenciada no impasse estabelecido em 1992, por ocasião do VI Encontro Nacional de Educadores, momento em que uma das propostas lançadas foi a de criação de uma “Escola Única de Formação de Professores”, proposta esta, que foi amplamente questionada pelos membros da ANFOPE.

Sobre essa proposta, nos diz Brzezinski (1994):

⁸⁰ Estiveram presentes nesse encontro: 11 estados da União, quatro associações estaduais dos especialistas, todas propondo reformulações ao curso de Pedagogia. A esse respeito, ver: *As reformulações curriculares nos onze estados participantes do II Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Goiânia: UCG, 1986.

Muito controversa e questionada pelos membros da ANFOPE foi uma idéia que, segundo o primeiro presidente, emergiu dos diversos encontros preparatórios ao VI Encontro Nacional. Ela surgiu principalmente da análise da forma desarticulada como se formam professores no Ensino Superior. Surgiu também como uma proposta possível, entre outras, e foi apresentada ao Encontro Nacional como geradora de reflexões a serem ampliadas em todas as Instituições formadoras do país (BRZEZINSKI, 1994, p. 234-235).

De acordo com a proposta da Escola Única, o local privilegiado para a realização da formação de todos os profissionais da Educação (formação essa direcionada para todos os níveis de ensino) seria a Faculdade de Educação, ou uma **instituição similar**, cujo papel seria o de articular com os diferentes institutos de Formação Específica) os conteúdos básicos aos licenciados de todas as áreas do saber.

Tal proposta trazia em seu bojo um duplo redimensionamento nas formas de conceber e estruturar a formação docente, uma vez que propunha uma reconfiguração tanto da natureza institucional (Faculdade de Educação ou similar) quanto curricular.

No âmbito curricular, a proposta consistia em organizar o curso de pedagogia através de programas. Cada um desses programas deveria consubstanciar uma unidade ou um núcleo com responsabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Tal modelo pressupunha a existência de uma base comum nacional e, ainda, a eliminação dos currículos mínimos e do esquema de habilitações. Entre os programas estava previsto o de formação dos professores para a educação infantil e para as primeiras séries do primeiro grau.⁸¹

O Documento Final do VI Encontro Nacional de Educadores estabeleceu três princípios básicos que asseguravam, segundo seus defensores, a necessidade da Escola Única com uma estrutura que:

- Viabilizasse a concretização da base comum nacional: todos serão formados professores;
- Que una a formação do bacharel à do licenciado, no momento de estudo do conteúdo específico, mantendo o papel dos Institutos Específicos no processo de formação do educador;

⁸¹ Para maiores detalhes sobre esse assunto, ver: *Documento Final do VI Encontro Nacional de Educadores*. ANFOPE (1992).

- Possibilite a criação de espaços pedagógicos de produção coletiva de conhecimento como uma das expressões de base comum nacional (VI ENCONTRO NACIONAL, 1992, apud BRZEZINKI, 2004, p. 235).

O VII Encontro Nacional, realizado em 1994, foi marcado por intensas manifestações contrárias à proposta de estabelecimento de uma Escola Única de Formação de Professores.⁸² O impasse criado (no Movimento Nacional em 1992) com a proposta da Escola Única não impediu, entretanto, que se fortalecessem e se diferenciasssem ainda mais as tendências que discutiam os rumos a serem seguidos pelo curso de Pedagogia.

Entre as principais propostas apresentadas, encontramos estas: formar exclusivamente o docente; formar o docente e os especialistas na graduação, com redimensionamento curricular das habilitações; formar o docente e o especialista nas habilitações fundamentais; formar o professor especialista em educação pré-escolar, em alfabetização de adultos, em ensino especial; formar o docente e o pedagogo polivalente para atuar no sistema escolar como coordenador pedagógico; orientador pedagógico, pedagogo (orientador, supervisor e administrador) articulados em uma habilitação específica; formar o docente na graduação e o especialista na pós-graduação (Brzezinski, 1994, p. 236-237).

Uma questão subjacente à instituição da Escola Única de Formação diz respeito à própria continuidade do curso de pedagogia. A constituição de um ambiente especificamente voltado para a formação dos profissionais da educação que organizasse seus cursos de preparação docente a partir de programas específicos de formação – consubstanciando o ensino, a pesquisa e a extensão nas diferentes áreas do saber – poderia comprometer o curso de pedagogia, caso este não fosse ressignificado.

Esse “ensaio” chegou a ser esboçado no VI Encontro Nacional, em que uma das propostas apresentadas consistia em redimensionar a Faculdade de Educação, que passaria a funcionar como um Centro de Referência de Formação Profissional.

⁸² Entretanto, consideramos válido lembrar que a idéia de se criar uma Escola Única de Formação de Professores não era recente, uma vez que tal aspiração remonta às propostas de Anísio Teixeira (1935), brevemente consubstanciada na Universidade do Distrito Federal. Por outro lado, podemos encontrar nas propostas de Fétzon (1978) um vínculo com esse ideal, quando a pesquisadora propôs uma alteração do modelo de formação para os professores do ensino secundário na USP. Em sua proposta, Fétzon defendeu ser o primeiro compromisso do professor a educação e o ensino, então, a “sua especificidade é ser professor” (FÉTZON, 1984, p. 200). O compromisso de ser professor **justifica o ingresso do aluno na Faculdade de Educação e a busca dos conteúdos que completam a sua formação nos institutos específicos**. Neste sentido, seria evitado *a priori* o habitual trabalho das instituições de formação de professores que vêm formando licenciados para “pseudo-exercício” da profissão. Para maiores detalhes, ver: “Um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo”. S.P, Estudos e Documentos nº 24, Faculdade de Educação da USP, 1984.

Nesse novo contexto, o curso de pedagogia seria desmembrado em três programas: (1) Programa de Formação para a Educação Básica, composto pela Educação Infantil, pelo ensino de 1ª a 4ª séries, pela educação de jovens e adultos, e pela educação especial; (2) Programa de Formação de Supervisores e Orientadores Educacionais; (3) Programa de Formação de Professores para o Magistério de 2º grau, oferecido sob uma perspectiva transitória, até que a formação dos professores das séries iniciais da escolarização fosse toda realizada em nível superior. A proposta previa também a continuidade dos estudos em educação ao nível de pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

A recuperação histórica dos movimentos que culminaram nos vários encontros nacionais de educadores, ao longo das décadas de 1980 e 1990, revela-nos que, se, por um lado, existia uma unanimidade em relação à necessidade de reorganização do curso de pedagogia, por outro, os caminhos a serem assumidos por essa reorganização estavam muito distantes de um consenso.

Na verdade, é exatamente o dissenso que pode ser definido como símbolo desses movimentos caracterizados, fundamentalmente, pela multiplicidade de posições e propostas. Nesse sentido, podemos dizer que a maior contribuição desse processo foi o de construir espaços para o diálogo e explicitar conflitos, elementos fundamentais no processo de reconstrução dos princípios democráticos no interior de uma dada sociedade.

Esse cenário de conflitos, negociações, idas e vindas definiu as relações estabelecidas no interior das disputas travadas no campo educacional brasileiro, ao longo dos anos 1990, momento em que foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

3. A reconfiguração do campo educacional brasileiro nos marcos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸³ – LDBEN 9394/96 – representa os resultados de um movimento iniciado nos anos 1980, e que assumiu maior impulso, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O cenário político-institucional que serviu de palco para os debates em torno da sua constituição foi o da

⁸³ As considerações aqui tecidas em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) não têm como objetivo suscitar discussões em relação aos seus avanços e limites; antes, a presente legislação nos servirá de base para abordar as questões referentes à formação superior de professores e a criação dos Institutos Superiores de Educação.

retomada, por parte da sociedade brasileira, dos preceitos democráticos, segundo os quais o novo “perfil” político e social do país deveria ser ordenado.

Nesse sentido, a legislação que deu nova configuração ao sistema educacional brasileiro sintetizou um percurso de idas e vindas, avanços e recuos, devido os embates que foram travados ao longo do seu processo de constituição. Partindo do pressuposto de que a realidade não é absoluta – mas, antes, representa uma determinada forma de significar o mundo e as relações nele estabelecidas – e, dadas as particularidades vividas pelas sociedades nos momentos de superação de regimes de exceção, a conotação “conciliatória”, assumida pela Lei 9394/96, é absolutamente justificável tal percurso (de idas e vindas). Assim, ao longo do seu processo de constituição, idéias, valores, conceitos e propostas divergentes e conflitantes se fizeram presentes.

Como nos diz Gómez:

[...] en la raíz misma del ser humano está el hecho de tener distintos intereses y puntos de vista desiguales [...] Es preciso sacar a la luz, los elementos constructivos de una situación que queremos cambiar, superar; que el conflicto suponga el principio de un cambio social que nos lleve a todos a una posición más favorable (GÓMEZ, s/data, p. 28).

Em suma, para além da “ilusão” da existência de uma sociedade sem conflitos, a explicitação da sua existência, por si só, já revela uma possibilidade de participação mais efetiva dos diferentes segmentos que compõem o corpo dessa sociedade.

Entretanto, é importante que se diga que a consubstanciação de uma ou outra idéia (ou proposta) tem a ver com a capacidade de mobilização de determinados grupos em detrimento de outros. Especificamente no caso da LDBEN de 1996, podemos dizer que a “busca” de uma “unidade” em meio a inúmeras “diversidades” se deu em torno do desejo de consolidação de uma educação básica como direito fundamental dos sujeitos, sendo eles, de “pequena” ou de maior idade.

Nesse sentido, acreditamos que os avanços propostos pela atual legislação que regula o sistema educacional brasileiro foram mais significativos do que os seus limites. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos; a histórica incorporação da educação

infantil (de 0 a 03 anos)⁸⁴ ao sistema educacional como o primeiro nível da educação básica; o reconhecimento do ensino fundamental obrigatório e gratuito como responsabilidade do poder público; tudo isso são conquistas legais que não podem ser negadas.

No âmbito do ensino superior, mais precisamente em relação às políticas de formação docente, além do restabelecimento da licenciatura plena como pressuposto para o preparo dos quadros do Magistério, dois outros diferenciais se fizeram presentes na nova LDBEN: a elevação da formação do professor das séries iniciais (educação infantil e ensino “primário”)⁸⁵ ao nível superior; e a criação do Instituto Superior de Educação (ISE), definindo no plano legal, um modelo institucional especificamente voltado para o preparo dos profissionais da educação básica.

Uma das primeiras medidas adotadas logo depois da promulgação da Lei 9394/96 foi a instalação, em âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸⁶, de comissões cuja finalidade era discutir o panorama da educação básica e propor ações que pudessem levá-la à superação dos limites e das fragilidades apresentadas pelo quadro educacional brasileiro.

O ponto de partida para as reflexões tecidas no interior das diferentes comissões instaladas foi a realidade da escola básica. O “mapeamento” dessa realidade resultou das experiências vivenciadas por muitos dos pesquisadores envolvidos no processo de reconfiguração do sistema educacional brasileiro e da análise dos dados apresentados pelas avaliações de desempenho realizadas, a partir de 1995, nas esferas federal e local.

Em 1997, o Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) publicou os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1995, no qual crianças e jovens em fase de conclusão dos ciclos I e II do ensino fundamental realizaram provas nas áreas de língua portuguesa e matemática.

⁸⁴ O movimento “Criança e Constituinte”, promovido de junho de 1986 a outubro de 1988, é um exemplo do processo de lutas que culminou com o reconhecimento da educação de zero a seis anos como um direito inalienável da criança. A Constituição Federal de 1988 assim determina: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (C.F. art.208, Inciso IV).

⁸⁵ Na verdade, a Lei 9394/96 subdivide o ensino fundamental em dois ciclos: o primeiro ciclo, denominado “ensino fundamental I”, refere-se aos quatro anos iniciais da escolarização, correspondendo ao que anteriormente denominava-se ensino primário e o “fundamental II”: composto pelos quatro anos seguintes e corresponde ao “antigo ginásio”.

⁸⁶ Recriado pela Lei 9131 de 24 de novembro de 2005, o CNE passou a ser formado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), cujas competências (entre outras) reside na possibilidade de deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para a educação básica e superior, propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

As avaliações foram elaboradas tendo como princípio a necessidade de averiguar o desempenho de alunos, de diferentes partes do território nacional, em relação à capacidade de ler e compreender a organização básica dos códigos de linguagem nas duas áreas estipuladas. Os resultados, segundo o próprio Ministério, foram perturbadores. No âmbito das séries iniciais do ensino, cerca de 59% das crianças não estavam alfabetizadas (Tabela 1) e 52% delas “demonstraram profundas deficiências em Matemática” (Tabela 2). (BRASIL/MEC/INEP, 1997).

Tabela 1 - Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios para a 4ª série do ensino fundamental

Caracterização dos níveis de habilidade		Média Nacional / 2001
Muito crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova.	22,2%
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma truncada apenas frases simples.	36,8%
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série.	36,2%
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4ª série.	4,4%
Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série.	0,4%
TOTAL		100%

Fonte: MEC/INEP/SAEB. (2003).

Embora o documento oficial explicitasse que a interpretação desses dados deveria ser realizada de forma contextualizada, considerando a diversidade do sistema educacional e das condições sócio-econômicas do país como um todo, fato é que um país que pretende, efetivamente, democratizar o ensino público, deve partir do pressuposto de que esse ensino precisa ser de qualidade.

O fato de que quase 60% das crianças que estão concluindo o primeiro ciclo do ensino fundamental não apresentarem, minimamente, as habilidades básicas de leitura e escrita,

obriga-nos a repensar a organização dos sistemas de ensino do país para além das divergências conceituais.⁸⁷

Tabela 2 – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios da 4ª série do ensino fundamental.

Caracterização dos níveis de habilidade		Média Nacional / 2001
Muito crítico	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica comandos operacionais elementares compatíveis com a série em questão. (Não identificam uma operação de soma ou de subtração envolvida no problema e não sabem o significado geométrico de uma figura simples).	12,5%
Crítico	Desenvolvem alguma habilidade elementar de interpretação de problemas aquém das exigidas para a série. (Identificam uma operação no problema e nomeiam figuras geométricas planas de figuras conhecidas).	39,8%
Intermediário	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado da série. (Identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos).	40,9%
Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a série. (Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão).	6,8%
Avançado	São alunos maduros. Apresentam habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido na série. (Reconhecem e resolvem todas as operações com números racionais envolvidos em um problema, bem como elementos e características das figuras geométricas planas).	0,0%
TOTAL		100%

Fonte: MEC/INEP/DAEB. (2003).

Esse “mapeamento” da realidade educacional brasileira além de revelar a fragilidade da nossa educação básica ratificou ainda a urgência de se repensarem as formas sobre as quais o nosso sistema educacional estava alicerçado, realçando como premissa duas ordens de necessidades: a) revisão dos currículos da educação básica que envolvesse, também, uma redefinição dos conceitos de ensinar e aprender; b) revisão das bases sobre as quais estavam alicerçados os modelos de formação inicial de professores.

Foi a partir desses contextos que foram discutidos e propostos, no âmbito da educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino fundamental e médio, e os Referenciais Curriculares, para a educação infantil e de jovens e adultos.

⁸⁷ Em 2001, o Ministério da Educação, através do INEP elaborou, a partir dos dados das avaliações do SAEB entre 1995-1999, cinco categorias de desempenho (muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado).

Na esfera do ensino superior, a questão central ficou por conta da redefinição dos modelos de formação inicial de professores. Foi esse também um dos pontos mais controvertidos do processo de reestruturação do campo educacional brasileiro.

Conforme temos pontuado ao longo do presente trabalho, a formação inicial de professores, especialmente no âmbito do ensino superior, foi marcada por um processo de desqualificação das licenciaturas no interior do modelo universitário. Essa desqualificação remonta ao próprio processo de constituição do sistema universitário brasileiro, que, alicerçado sobre os preceitos da “pesquisa pura” e dos “estudos desinteressados”, não concebia o desenvolvimento de qualquer modalidade de ensino que fugisse a esses preceitos. Nesse sentido, um curso de natureza profissional contrapunha-se à própria essência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Além desse preceito conceitual, outra questão de extrema importância no contexto do desenvolvimento histórico da formação docente precisa ser considerada: trata-se de um campo que se constituiu a partir da formação de um grande contingente de profissionais – e o modelo universitário brasileiro, tal como foi concebido, não tinha (e continua não tendo) o menor interesse (tanto do ponto de vista acadêmico quanto político-financeiro) em se tornar um veículo de formação de “massa”.

O perfil identitário sob o qual a universidade se estruturou foi decisivo no processo de absorção e instalação das licenciaturas no seu interior, o que nos ajuda a compreender a condição de *status* inferior assumido pelo ensino e pela formação de professores nessas instituições.⁸⁸ Por outro lado, decorre desse processo o fato de as universidades não apresentarem uma identidade institucional específica, voltada para o preparo profissional dos quadros do magistério.

No âmbito da formação inicial dos professores do ensino “primário”, a situação era ainda mais emblemática. As reformas (do ensino superior) realizadas durante os anos 1960-1970 acabaram situando a formação desses docentes no curso de pedagogia como “um subproduto” da formação destinada aos professores da Habilitação Magistério, por falta de um curso específico que pudesse assumir essa tarefa.

As discrepâncias existentes entre o currículo da pedagogia e a realidade do ensino primário revelam uma inadequação de ordem curricular e institucional. Do ponto de vista do currículo, a pedagogia tal como foi criada, em 1939, e as “reformas” pelas quais passou em

⁸⁸ PEREIRA, Júlio Emílio D. (2000).

1962 e 1969 não tinham como preocupação o preparo desses profissionais, o que levou à construção de bases curriculares que não consideraram as especificidades da formação do professor das séries iniciais.

No âmbito institucional, as Faculdades de Educação acabaram sendo criadas para abrigarem, essencialmente, o curso de pedagogia. Portanto, não se configuraram como ambientes apropriados e voltados para o preparo profissional dos docentes dos primeiros anos da escolarização.

Dois elementos aqui nos conduzem a essa conclusão: primeiro é preciso destacar que, do ponto de vista legal, bastava aos futuros professores primários a formação realizada na esfera do ensino médio; em segundo lugar, o que define (historicamente) a identidade do curso de pedagogia é exatamente a sua falta de especificidade. Logo, pouca condição teria de se firmar como uma referência para a formação desses profissionais.

O panorama aqui traçado evidencia a necessidade de revisar as bases sobre as quais a formação inicial de professores estava alicerçada. No âmbito das discussões acadêmico-institucionais, essa necessidade foi amplamente expressa entre educadores, pesquisadores e poder público. Entretanto, os caminhos a partir dos quais se processaria essa “redefinição” estavam (e continuam) muito distantes de um consenso; inclusive, têm se constituído num dos grandes desafios a serem superados pelas políticas educacionais na área.

Foi, portanto, no interior de um contexto marcado pela fragilidade da educação básica e do consenso acerca da necessidade de ressignificação dos cursos de formação de professores que foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores.

O processo que levou à constituição dessas Diretrizes foi caracterizado por um percurso de intensas negociações, no qual os diferentes segmentos e associações vinculados à educação nacional se fizeram presente num jogo que revelou os conflitos de um movimento dinâmico, permeado por uma diversidade de concepções e propostas.

Em entrevista realizada com a professora Guiomar Namó de Mello (2007), que na época compunha o CNE, a pesquisadora nos relatou os trâmites processados nos “bastidores” do Ministério e do Conselho Nacional de Educação. Esse processo é bastante significativo, pois demonstra não apenas a complexidade presente em torno da criação das Diretrizes para a formação docente como também a dinâmica que envolveu um movimento “novo”, cujo desafio era superar a histórica compartimentalização presente no tratamento dado às discussões e à organização dos diferentes níveis da educação brasileira.

O movimento vivenciado no período, no interior do CNE, foi, segundo Mello, inicialmente caracterizado por uma dificuldade de interlocução entre as diferentes comissões envolvidas no processo de criação das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores.

Essa dificuldade, nos diz a pesquisadora, era ainda maior no âmbito das licenciaturas, pois cada comissão de especialistas pensava a sua área, sem que um “grupo” se inteirasse do que o outro estava pensando.

A Secretaria do Ensino Fundamental [sob coordenação da Iara Prado], estava centrada nos referenciais para a formação do professor da educação infantil e da primeira à quarta série. A SESU por seu lado, como é da área do ensino superior, estava com as comissões de especialistas [...] Fui numa reunião onde estavam quatro **comissões de especialistas discutindo as diretrizes**. O povo da história nem sabia que tinha uma comissão de geografia, o povo da geografia se reunia num lugar e o da matemática em outro. **O problema deles não era com a formação de um professor, o problema deles era regulamentar a licenciatura no 3+1, no modelo, que eles conheciam.** [...] Fui conversar com eles numa dessas reuniões e eles me diziam; “**nós não sabemos, nós somos historiadores e não professores de história**, nós não sabemos o que precisa pra formar o professor de história [...] (MELLO, 2007, grifo nosso).

Essa situação reflete os desafios presentes no processo de constituição das Diretrizes Nacionais para Formação de professores, desafios estes vinculados não apenas às diferentes concepções em relação aos rumos que esse dispositivo deveria assumir mas, principalmente, porque a “revisão” dos cursos de formação docente precisava estar inserida num contexto diferenciado, em que não bastaria que cada área ou segmento pensasse os “seus” problemas e elaborasse a sua proposta.

A educação é um processo amplo que envolve as inúmeras dimensões dos sujeitos e suas infindáveis possibilidades de relações com o conhecimento. Nesse sentido, pensar a formação dos profissionais que vão atuar na educação básica subentende pensar na viabilização de condições que garantam a articulação entre as diferentes áreas e os cursos que vão compor essa formação. Implica, acima de tudo, pensá-las em função da realidade da escola pública brasileira.

Sobre o “incômodo” que as discussões particularizadas causavam, nos esclarece Mello (2007):

[...] não era possível que as coisas continuassem daquele jeito, que, dentro do mesmo ministério, um esteja pensando em um professor de primeira a quarta série e na educação infantil e o da licenciatura, bom... não sabe nem o que tá pensando.... O da educação infantil sabe e sabe até bem o que tá pensando, mas depois a criança vai ter que nascer de novo na 5ª série? (MELLO, 2007).

Foi nesse cenário que o MEC compôs uma comissão bicameral com a finalidade de intermediar as discussões necessárias entre os diferentes segmentos envolvidos no processo de reformulação dos cursos de formação e estabelecer as condições operacionais para a construção dos princípios que iriam orientar o percurso de formação dos professores da educação básica.

A partir dos trabalhos realizados por essa comissão, foi elaborado o documento preliminar que, posteriormente submetido à apreciação do CNE, culminou nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores.⁸⁹

O Parecer CNE/CP 009/2001 deu suporte para a Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura e de graduação plena.⁹⁰

Esse dispositivo legal destacou a importância de se consubstanciar políticas de melhoria da educação básica que passassem, entre outras, pela superação dos limites apresentados pelos programas de formação docente dominantes no país.

Esses “limites” repousavam, segundo o documento, tanto em questões de ordem curricular quanto institucional e impediam a construção de um projeto integrado de formação, condição indispensável para se pensar a educação, para além da tradicional divisão existente entre os distintos níveis de ensino.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 009/2001 e da Resolução 01/2002 abriu caminho para que, no âmbito da formação dos docentes da educação básica, duas questões fossem revistas: o ordenamento dos currículos dos cursos de formação e a localização institucional em que o preparo desses profissionais deveria ser realizado.

⁸⁹ A proposta do MEC foi enviada ao CNE para que se procedesse a apreciação necessária. Para essa finalidade, o CNE compôs uma comissão bicameral integrada pelos seguintes conselheiros: Edla de Araújo Lira Soares (Pernambuco); Éfren de Aguiar Maranhão (Pernambuco); Eunice Ribeiro Durham (São Paulo); Guiomar Namo de Mello (São Paulo); Nélio Marco Vincenzo Bizzo (São Paulo); Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (Goiás) e Silke Weber (Pernambuco). A presidência da comissão coube a Silke Weber e a relatoria a Raquel F.A. Teixeira.

⁹⁰ A Resolução do CNE/CP 01/2002 foi complementada pela Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura em nível superior.

Do ponto de vista conceitual, essa revisão das formas de conceber e tratar as relações estabelecidas entre os conteúdos de ensino e os sujeitos envolvidos no seu processo de apropriação/ construção nos remete às considerações realizadas por Anísio Teixeira.

Teixeira (1969), ao definir sua concepção acerca da constituição de uma cultura profissional (elemento que deveria, por excelência, orientar a ação docente), explicita que toda “Escola Profissional de Formação de Professores” deveria estar alicerçada não apenas nos saberes socialmente produzidos mas também na forma de organizar e tratar esses saberes. Nessa perspectiva, diz o educador, essa instância de preparo profissional deve ter clareza de que o ensino é o instrumento básico para o exercício da profissão docente, e que as “matérias” não são somente elementos constituintes de uma cultura geral; representam o futuro instrumento de trabalho desses profissionais.

Foi a partir dessas considerações que Anísio Teixeira, em 1932, defendeu a necessidade de criação de uma instância, especificamente voltada para a formação dos profissionais da educação. Essa “Escola Superior de Formação de Professores”, como uma organização institucional diferenciada, constituir-se-ia em um centro de preparação profissional, o que a distinguiria, por conseguinte, das demais instâncias educacionais de nível superior, cuja finalidade estava mais vinculada a uma formação de ordem cultural e não profissional.

Portanto, quando nos debruçamos sobre a documentação do Conselho Nacional de Educação, responsável pela fixação das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, encontramos, no pano de fundo das orientações relativas à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores, o antigo ideal de Anísio Teixeira, de criar um *locus* específico que abrigasse em seu interior cursos destinados “à licença do magistério, de nível primário, médio e superior” e que mantivessem entre si uma articulação.

Residem aqui os princípios em torno dos quais o Parecer CNE/CP 115/99 e a respectiva Resolução CP 01/99 estabeleceram as Diretrizes Gerais para a criação dos Institutos Superiores de Educação: ambientes que deveriam ser dotados de uma organização institucional e curricular diversa dos modelos tradicionais de formação de professores presentes no país.

4. O Instituto Superior de Educação: rumo à constituição de um *locus* para a formação de professores da escola básica

No interior das políticas educacionais estabelecidas pela atual moldura legal, os Institutos Superiores de Educação (ISE) assumiram um papel de destaque. Estes novos ambientes surgiram como uma tentativa, por parte do poder público, de criar um espaço diferenciado que pudesse responder aos limites apresentados pelos tradicionais programas de formação docente.

As diretrizes gerais para a criação desses ambientes institucionais foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 115/99 e pela Resolução CP. 01/99. A partir desses dispositivos, os Institutos Superiores de Educação foram definidos como organizações acadêmicas “[...] de caráter profissional, (que), visam a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica [...]” (CNE/CP.01/99, Art. 1º).

Em sua essência, a criação dos Institutos Superiores de Educação pressupõe uma nova forma de conceber e instituir o ordenamento curricular e institucional das instâncias responsáveis pela formação inicial dos professores da educação básica. O ponto de partida para esse reordenamento é a natureza profissional dessa formação, elemento em torno do qual se constituiria a especificidade identitária desses novos ambientes.

No âmbito do ordenamento curricular dos cursos de formação de professores, seu estabelecimento tem como princípio organizacional o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias ao exercício da profissão. Tal conjunto de competências, atrelado à natureza profissional dos cursos de formação de professores, forneceria as bases sobre as quais seriam estabelecidos os projetos pedagógicos de cada instituição.

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição desse conjunto de competências deveria, além da formação específica (relacionada às diferentes etapas da educação básica), levar em consideração as atuais circunstâncias sócio-econômicas do país e o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e profissional, bem como as implicações desses processos no percurso de construção da profissionalização docente.

Nessa perspectiva, cada Instituto Superior de Educação teria um “plano de desenvolvimento institucional” próprio, instrumento responsável pela articulação dos projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas.⁹¹

Essa articulação tem como finalidade básica consubstanciar um projeto integrado de preparação profissional docente para a educação básica, que fosse capaz de superar a tradicional compartimentalização e segregação existente entre as distintas licenciaturas.

Os novos centros de formação profissional docente, com base no Art. 1º da Resolução CNE/CP 01/99, viram a possibilidade de organizar os seguintes cursos e programas:

- Curso Normal Superior: correspondendo à licenciatura plena dos profissionais para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.
- Cursos de licenciatura: destinados à formação de docentes (dos anos finais) do ensino fundamental e do ensino médio.
- Programas de formação continuada: destinados a promover a atualização profissional dos educadores da escola básica, nos seus diversos níveis de ensino.
- Programas especiais de formação pedagógica: destinados aos portadores de diploma (de nível superior) que desejassem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio (respeitadas as áreas do conhecimento ou disciplinas de sua especialidade).
- Programas de pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado, “de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica”.

No âmbito das suas atribuições, cada instituto deveria instituir mecanismos de articulação com os sistemas de ensino, de sorte que fosse assegurada aos futuros professores a possibilidade de desenvolverem suas práticas em escolas de educação básica.

Caberia também aos institutos organizar a parte prática da formação desses futuros educadores. Essa organização teria como base o projeto pedagógico da escola em que a prática profissional desses agentes viesse a ser desenvolvida.

Ficaria a cargo de cada instância formativa o desafio de criar mecanismos que garantissem a supervisão e a avaliação da prática profissional docente, tendo como ponto de partida a apreciação da escola em que essa atividade tivesse sido realizada.

⁹¹ Optamos por utilizar o termo “plano” para nos referir à constituição dos projetos institucionais a serem criados pelos institutos superiores de educação, para evitar a repetição exaustiva do termo “projeto”, que usaremos para designar os aspectos relativos à organização dos cursos a serem oferecidos no interior de cada instituto.

Ao definir que os Institutos Superiores de Educação deveriam ter um “plano institucional” próprio, a lei procurou garantir a constituição de um *locus* especificamente voltado para a formação profissional dos professores da educação básica, o que, na esfera do ensino superior brasileiro, constitui-se num avanço inquestionável, dadas as características históricas que têm caracterizado os endereços institucionais onde essa formação têm sido tradicionalmente oferecida.

Em relação à sua organização, os ISEs poderiam estruturar-se a partir de três possibilidades:

- I. Como instituto superior (propriamente dito), ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- II. Como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- III. Como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição (CNE Resolução 01/99, Art. 3º).

O que podemos observar nessa orientação é a preocupação dos legisladores em garantir que no interior desses novos ambientes de formação docente, independentemente da forma de organização escolhida, fosse constituído um “núcleo” que coordenasse a constituição dos “planos institucionais” de cada instituição e que garantisse a articulação entre os projetos pedagógicos dos diferentes cursos oferecidos.

Essa preocupação é reafirmada no parágrafo único do artigo 1º:

Em qualquer hipótese, os Institutos Superiores de Educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos de cada curso (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/99, Art. 1º).

No que diz respeito às Universidades e Centros Universitários⁹², a legislação federal estabeleceu que cada uma delas poderia decidir, “no gozo das prerrogativas de sua autonomia,

⁹² A Portaria MEC 2.041 de 22 de outubro de 1997, responsável pela normatização dos Centros Universitários, estabeleceu que estes se caracterizassem pela transformação de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento. São, segundo a legislação em questão, instituições pluricurriculares, que apresentam excelência de ensino e corpo docente qualificado. Um dos elementos fundamentais a ser observado, entretanto,

pelo estabelecimento de institutos superiores de educação em seu interior ou pela manutenção dos cursos de licenciatura que ministram” (Art.11).

Desta forma, a constituição do Instituto Superior de Educação poderia atrelar-se às instituições universitárias ou a outras formas de organização institucional.⁹³

No âmbito da configuração do corpo docente que comporia os institutos, a legislação previu que seria de titulação pós-graduada – conforme determina o Art. 66 da Lei 9394/96 –, preferencialmente em áreas relacionadas aos conteúdos curriculares da educação básica. Sua constituição deveria incluir, pelo menos:

- I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;
- II. 1/3 (um terço) em regime integral;
- III. Metade com comprovada experiência na educação básica (Art. 66 da Lei 9394/96).

A preocupação dos legisladores em definir, legalmente, que metade do quadro docente dos Institutos de Educação tivesse experiência comprovada na educação básica revela uma tentativa de superar o histórico distanciamento presente entre as instâncias de formação de professores (*locus* responsável pelo preparo) e a realidade da educação básica (*locus* de atuação profissional) desses docentes.

A questão central em torno da criação dos Institutos Superiores de Educação reside na possibilidade de fornecer um tratamento diferenciado aos cursos de formação de professores. A aposta na criação de um ambiente específico, voltado para o preparo profissional dos futuros docentes, que contasse com um projeto institucional definido tem uma dupla finalidade: a) fornecer as bases para a constituição de uma identidade institucional aos cursos de formação de professores; b) ressignificar o exercício da prática docente no interior da escola básica.

Nessa linha, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, por meio de uma série de deliberações e indicações, estabeleceu os critérios para o credenciamento e organização dos ISEs no estado.⁹⁴

diz respeito ao fato de essas organizações não estarem obrigadas à pesquisa, ainda que mantenham, contudo, a mesma prerrogativa de autonomia das universidades.

⁹³ Para Ristoff (2003), a redefinição do sistema de educação superior não significa o fim da universidade, entretanto, esse sistema precisa contemplar, desde que articuladas entre si e com identidades próprias, tipos de instituições diferenciadas.

Ao longo da Indicação CEE nº 07/2000, o então conselheiro José Mário Pires Azanha, circunstanciou a complexidade e variedade que caracteriza(va) a situação da escola básica e a necessidade das instituições formativas irem buscar nessa variedade os elementos para a organização das suas propostas e programas de curso.

Nesse sentido, insiste o conselheiro:

O ponto de vista pedagógico não deve, pois, ser uma tentativa de aplicação de conhecimentos auferidos em possíveis descrições e explicações de “fatos” escolares, mas um esforço de compreensão da realidade da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos [...] (INDICAÇÃO CEE Nº 07/2000, p. 13).

No âmbito da regulamentação e implementação dos Institutos Superiores de Educação no estado de São Paulo, Azanha chama atenção para os cuidados que esse processo deveria tomar, pois a criação desses novos ambientes institucionais poderia significar um avanço histórico no campo da formação docente. Ainda assim, insiste o conselheiro,

[...] os órgãos administrativos e normativos de níveis federal e estaduais deveriam atuar com muita cautela e discernimento para não baralhar casos de adequação de normas, conforme prazos estabelecidos no art. 88 e parágrafos, e aqueles outros referentes ao aproveitamento de novas possibilidades criadas pela LDB. Sem criteriosa distinção entre esses casos, corre-se o risco de edição açodada de regulamentações de iniciativas interessantes dos próprios sistemas escolares [...] (AZANHA, 2000, p. 16).

Foi no contexto dessas considerações que o Conselho Estadual de Educação propôs, por meio da Indicação CEE 07/2000, o delineamento de um quadro conceitual básico, para que a implementação, no estado de São Paulo, do novo modelo institucional de formação de professores pudesse ser encaminhada “de maneira interessante, sem nenhum atropelo das instituições existentes”.

⁹⁴ A esse respeito, ver: CEE Indicação 07/2000; CEE Deliberação 08/2000; CEE Indicação 12/2001; CEE Indicação 21/2002.

Ao longo da presente Resolução, o conselheiro deixa claro que essa “renovação” dos modelos institucionais e curriculares dos cursos de formação inicial de professores deveria ser “induzida” mas “não imposta” pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O objetivo dessa indução era cooptar a adesão dos quadros do magistério, e não a sua resistência.

Por outro lado, pontua ainda Azanha, o processo de modificação do quadro institucional relativo à formação docente deveria ocorrer de forma gradativa e sequencial, como pressuposto básico não só para a preservação das possibilidades que essa nova forma de organização poderia trazer ao percurso da formação dos professores da escola básica, mas também para evitar que as instituições de ensino superior, que tradicionalmente se ocupam do preparo desses profissionais, realizassem apenas uma “operação cosmética de simples mudança de nomes de cursos isolados existentes”.

O conselheiro esclarece também que a preservação da autonomia universitária evitaria “eventuais e desnecessários conflitos” com essas instituições. Aqui, o relator se refere, mais especificamente, às universidades públicas e a algumas de natureza privada, mas não à maioria das instituições universitárias existentes no Estado de São Paulo, pois estas, assim como as instituições isoladas de ensino superior, não possuem uma identidade institucional voltada para a formação de professores, conforme defendia o conselheiro.

Parece-nos residir aqui o papel central dos Institutos Superiores de Educação para o relator: sua principal contribuição seria a de fornecer um modelo alternativo de organização institucional, que pudesse acarretar uma “oportunidade histórica de uma mudança substantiva no quadro institucional dessa formação”, especialmente no âmbito das instituições de ensino superior privadas.

As escolas isoladas de ensino superior - particulares e municipais - (inclusive aquelas mais antigas) **nunca tiveram autênticos projetos de formação de professores** nem se preocuparam em reunir condições materiais e humanas que favorecessem um ensino atualizado e de boa qualidade. Essas escolas nunca tiveram boas bibliotecas e o corpo docente sempre foi improvisado, a partir de circunstâncias locais, mal remunerados e sem nenhuma perspectiva de carreira. Essa descrição sumária poderá parecer até injusta para algumas escolas, mas não é para a maioria delas. [...] Esse quadro sedimentado de improvisações, erros e descaso com as questões básicas da formação docente e nos cursos não universitários de licenciatura, reclama hoje uma tentativa radical de mudança institucional, possibilitada agora pelo art. 62 ao distinguir entre a universidade que, na sua autonomia, buscará seus próprios caminhos de reorganização da formação de professores, e os **Institutos Superiores de Educação** que, fora do âmbito e do peso das estruturas universitárias, representarão a **alternativa histórica de um ensaio**

institucional inteiramente aberto a novas idéias sobre a formação docente (INDICAÇÃO CEE 07/2000, grifo nosso).

No âmbito dos impactos entre esse novo modelo institucional e as tradicionais formas de organização da formação de professores no interior do ensino superior privado, Cacete (2002) alerta para a seguinte situação:

[...] a política de estabelecimento dos institutos superiores de educação atinge diretamente, pelo menos no estado de São Paulo, as instituições privadas, especialmente as faculdades de filosofia, que se constituem como estabelecimentos isolados e as faculdades integradas e federação de escolas que mantêm cursos de licenciatura.

[...]

Os cursos de licenciatura historicamente tem se constituído como cursos fáceis, e por isso mesmo, figuram como alternativa para aqueles que não desejam ser professores e apenas almejam a diplomação. No estado de São Paulo, as instituições privadas não universitárias [...], não tem condições (ou disposição) para investir em projetos para elevar a qualidade de ensino de seus cursos de formação de professores.

[...]

O aumento das exigências estabelecidas pelos órgãos oficiais, tanto no que diz respeito às Diretrizes Curriculares para formação de professores e ao processo de avaliação da qualidade de ensino, assim como **a obrigatoriedade legal de uma nova instituição formadora de professores como os institutos superiores de educação, pode significar um impasse para essas instituições:** ou abdicam dos cursos de formação de professores e passam a oferecer outros cursos, ou criam os institutos superiores de educação (CACETE, 2002, p.139; 143, grifo nosso).

Em relação ao papel a ser desempenhado pelas poucas universidades públicas e privadas do Estado de São Paulo que se preocupavam com a questão da formação de docentes para a rede de escolas básicas, esperava-se, segundo Azanha, uma atuação de “liderança no encaminhamento de soluções para esse problema, por meio da criação de institutos superiores de educação”. (Indicação CEE 07/2000, p. 19-20).

Foi a partir do reconhecimento do papel das instituições universitárias, com relação às experiências no campo da pesquisa e do ensino, que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo “definiu” que as mudanças da natureza institucional das instâncias de ensino superior deveriam ser feitas a partir de um projeto institucional que congregasse os esforços das seguintes instituições:

- Entidades mantenedoras de escolas municipais de ensino superior ou de escolas estaduais isoladas de ensino superior.
- Órgãos centrais da administração pública da educação estadual, municipal.
- Universidades públicas.

A partir das considerações realizadas no âmbito da Resolução CEE 07/200, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, por meio da Deliberação 08/2000, estabeleceu que os termos e as condições de colaboração – tanto de ordem financeira quanto administrativa, ou ainda técnica) –, “no que diz respeito à coordenação e ao funcionamento do instituto superior de educação”, seriam estabelecidos por instrumento administrativo adequado, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

As questões postas por Azanha nos remetem a duas considerações fundamentais: a primeira diz respeito ao papel colaborativo a ser assumido pelas universidades públicas do estado frente à implementação do Instituto Superior de Educação (dentro ou fora dela); a outra se refere ao papel dos órgãos da administração pública diante da construção dessas novas instâncias formativas.

Conforme veremos, na contramão das propostas do conselheiro, nem as universidades públicas nem a administração pública do Estado assumiram tal tarefa. Prova desse “descomprometimento” é o fato de o Estado de São Paulo não ter criado nenhum Instituto Superior de Educação público, quer fosse sob a forma de instituto isolado, quer fosse como coordenação de cursos ou como uma unidade universitária.

No seio das diversas relações estabelecidas entre o ISE e a formação dos professores das séries iniciais da educação básica, um elemento se destaca: a criação do Curso Normal Superior e a associação estabelecida entre essas duas instâncias.

4.1 Normal Superior, Pedagogia e Institutos Superiores de Educação: algumas considerações

Abordar alguns pontos em relação ao processo de instituição e implementação do “Curso Normal Superior” torna-se de extrema importância no contexto do presente trabalho, por duas questões: a primeira delas, porque o Normal Superior representou a primeira

experiência real, de criação de um curso específico, (no âmbito do ensino superior) dirigido à formação dos professores das séries iniciais da escolarização; a outra diz respeito à relação estabelecida entre o curso normal e os Institutos Superiores de Educação. Tal relação tem dificultado as análises desses dois instrumentos, na medida em que colocam numa mesma perspectiva duas instâncias de natureza absolutamente diferentes. Enquanto o Instituto de Educação se configura como um ambiente cuja especificidade reside na sua organização institucional, pensada para ser um centro de agregação e articulação das diferentes licenciaturas, o normal superior, por sua vez, configura-se apenas como **um** dos vários cursos de formação de professores para a educação básica. Essa diferenciação se faz necessária, pois, muitas das críticas dirigidas aos Institutos Superiores tinham como foco, na verdade, o curso Normal.

O Curso Normal Superior⁹⁵ foi legalmente criado para abrigar, preferencialmente, a formação dos professores que atuam junto à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, a qual, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), foi elevada a nível superior.

A criação desse curso nos parece bastante coerente quando nos deparamos com a trajetória da formação inicial desses profissionais, vinculada em seus primórdios à necessidade de constituição da identidade nacional republicana.

Foi nesse contexto que a escola normal assumiu uma conotação estratégica, funcionando, no período pós-imperial, como uma espécie de “templo” republicano.⁹⁶ A concretude histórica, contudo, fez com que os caminhos assumidos pela formação dos professores primários fossem sendo diversificados, tanto do ponto de vista institucional quanto curricular, e o símbolo de grandiosidade da República brasileira, no âmbito da preparação profissional, ficou restrita à Escola Normal Caetano de Campos.

Se as demais escolas de formação não conseguiram atingir o patamar de “excelência” que ocupou a “Escola da Praça”, isso não impediu que essa instituição se configurasse como uma referência institucional no âmbito da formação inicial dos professores primários por mais de um século.

⁹⁵ LDBEN 9394/96; Parecer CNE/CP 115/99; Parecer CNE/CES 970/99; Resolução CNE/CP 01/99.

⁹⁶ A relação simbólica entre a escola normal da capital e o regime republicano era tão intensa, que entre um pavimento e outro o “símbolo da república” decorava as paredes da escola de formação de professores. As aulas de educação física e as atividades “lúdicas” que eram ministradas na escola primária anexa tinham uma conotação bélica, por meio da qual edificava-se a “moral republicana”. Ver detalhes no Anexo, especificamente na foto “Alunos da Escola Modelo Anexa (Atividade de educação física – 1896)”.

As reformas educacionais processadas durante os anos 1960 e 1970 tiraram essa referência institucional da formação desses professores, ao instituírem a habilitação específica para o magistério e ao possibilitarem que essa formação fosse realizada, na esfera do ensino superior, sem que existisse um “lugar” específico para isso. Nesse sentido, coube ao curso de pedagogia assumir tal tarefa, sem que isso o tivesse levado a uma ressignificação das suas bases curriculares.

Os limites apresentados pelo curso de pedagogia frente à formação de professores, tanto no âmbito do preparo dos docentes para a habilitação magistério quanto na esfera da formação do professor da escola primária, têm sido amplamente discutidos pelos mais variados setores educacionais.

O próprio movimento nacional de educadores que avançou significativamente ao longo dos anos 1980 e 1990 teve como ponto de partida a necessidade de repensar as relações entre o curso de pedagogia e a formação de professores.

Quando em 1992, especificamente durante o VI Encontro Nacional de Educadores, a proposta de instituição de uma “escola única de formação docente” foi defendida como referência institucional a ser criada no interior da Faculdade de Educação, ou de “instituição similar”, a questão posta era a de se repensar o local e os cursos responsáveis pelo preparo dos professores da escola básica, ou seja, a questão, na verdade, implicava rever as bases sobre as quais a formação dos educadores das séries iniciais estava alicerçada.

Esse “panorama” nos ajuda a perceber que essas duas questões, embora vinculadas, não depende, necessariamente, uma da outra. A primeira questão estava centrada na perspectiva de se reorganizar, do ponto de vista institucional, o lugar onde seriam formados, de forma articulada e integrada, todos os professores da educação básica. A segunda tinha como ponto nevrálgico o preparo (específico) dos docentes das séries iniciais, o que pressupunha pensar duas ordens de prioridade: em que nível de ensino e em que cursos seriam formados esses professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96) foi tecida em meio a uma multiplicidade de posições e propostas. Por mais que em seu interior possamos identificar a presença de proposições conciliatórias, não podemos negar que, como todo instrumento legal, ela sintetizou, em meio a conflitos e negociações, uma determinada forma de se conceber a educação e o ensino, o que pressupõe fazer escolhas. Uma dessas escolhas, talvez a principal, foi a criação do “Normal Superior”, concebido como um curso

especificamente voltado para a formação profissional dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Do ponto de vista legal, a relação entre o curso normal e os Institutos Superiores de Educação é a mesma das demais licenciaturas, que, segundo a LDBEN 9394/96, deveriam ser, exclusivamente, oferecidas em universidades, centros universitários⁹⁷ e institutos superiores de educação, conforme esclarece o Parecer CNE/CP 970/99:

Apesar do Art. 63 referir-se aos Institutos Superiores de Educação, parece fora de dúvida que os cursos normais superiores não se restringem aos Institutos Superiores, mas que se trata de um **tipo específico de curso**, que como os demais destinados à formação de docentes para os outros níveis de ensino, pode ser oferecido tanto nas universidades, quanto nesses institutos, e que é este o curso necessário para a formação dos docentes da educação infantil e das séries iniciais (PARECER CNE/CP 970/99, grifo nosso).

Essa determinação vinculava-se aos princípios definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, em que cada curso deveria possuir um projeto pedagógico específico, cuja especificidade deveria ser garantida pela natureza profissional da atividade docente.

Os locais de onde partiram as principais críticas aos ISEs, das Faculdades de Educação, particularmente aquelas situadas no interior do sistema universitário público, e das entidades e associações vinculadas especialmente à Pedagogia nos fornecem indícios de que muitas das críticas tecidas aos Institutos Superiores de Educação tinham, de fato, um outro endereço: o Curso Normal Superior.

Boa parte dessas críticas reside, a nosso ver, no próprio percurso de consolidação das Faculdades de Educação, que tiveram seu impulso a partir da reforma universitária de 1968. Do ponto de vista conceitual, a criação dessas instituições vinculou-se aos ideais de eficiência, produtividade e racionalização, marcos teóricos que embasaram a reorganização do campo educacional brasileiro ao longo dos anos 1960 e 1970.

Na esfera legal, a implantação dessa “nova” instituição foi embasada pelo Decreto-Lei 53/66 e 252/67, pela Lei 5540/68 e pelo Parecer CFE 632/69.

⁹⁷ Como essas instâncias gozam da mesma autonomia dispensada às universidades, poderiam optar ou não pelo estabelecimento de um Instituto de Educação no seu interior.

No Parecer CFE 632/69, Newton Sucupira esclarece que a definição dos conteúdos específicos da Faculdade de Educação configura-se, sem dúvida, como uma questão emblemática, dada a complexidade envolvida no processo. Entretanto, tal caracterização não impede o reconhecimento de que o “curso de Pedagogia constitui, por assim dizer, a substância da Faculdade de Educação” (Parecer CFE 632/69).⁹⁸

Foi a partir dessa caracterização, que foram definidos os “conteúdos próprios” da Faculdade de Educação, reforçando, assim, a relação desse ambiente institucional com o curso de Pedagogia.

No campo da formação docente, o próprio movimento de educadores – vinculado ao desenvolvimento dos estudos educacionais nos anos 1980 e 1990 – não apenas reconheceu os limites do curso de pedagogia como também a necessidade de que o próprio curso passasse por um amplo processo de revisão.

Tal revisão, que deveria ser orientada pela constituição de uma especificidade identitária, alicerçada sobre a docência das séries iniciais, sequer ocorreu, pois um conjunto de fatores, entre eles a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, contribuiu para sua interrupção.

Diante desse processo de reconfiguração curricular, a criação do normal superior foi entendida como uma “nova ameaça”, que poderia comprometer, não apenas a existência do curso de pedagogia como também a da própria faculdade de educação.

A constituição dos ISEs, por sua vez, fortaleceu esses temores, uma vez que a Faculdade de Educação além de perder a hegemonia em relação ao desenvolvimento dos estudos educacionais se via diante do surgimento de uma instituição que nascia para se tornar o local específico de preparo profissional docente, nas diferentes áreas do conhecimento; constituindo-se, portanto, como um centro de integração das diferentes licenciaturas, papel este que a Faculdade de Educação nunca chegou, efetivamente, a desempenhar.

Em síntese, podemos considerar a constituição de um cenário inédito no interior das políticas de formação inicial de professores. A criação do curso normal superior consubstanciou, no âmbito curricular, um espaço específico para o preparo dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

⁹⁸ O Parecer CFE 632/69, de autoria de Newton Sucupira, foi o responsável pelo estabelecimento do conteúdo específico da Faculdade de Educação.

Na esfera institucional, os Institutos Superiores de Educação representaram uma possibilidade de agregar num mesmo endereço os diferentes cursos voltados para o preparo da profissão docente.

Num movimento inverso ao instaurado pela reforma universitária de 1968, que consolidou a segregação entre a formação de “conteúdo”, restrita aos institutos específicos, e a formação “pedagógica” situada nas faculdades de educação, os ISEs passaram a representar uma possibilidade diferenciada de organização dos cursos de formação inicial de professores, cujo princípio é a articulação entre as diferentes “esferas” envolvidas no processo de formação docente. Nessa perspectiva, a tradicional dissociação existente entre a formação específica e a pedagógica teria melhores condições de ser superada.

Nesse contexto, os Institutos Superiores de Educação acabaram colocando um desafio aos demais modelos institucionais responsáveis pela formação docente: a necessidade de constituição ou ressignificação dos seus projetos institucionais e dos seus modelos curriculares.

No âmbito da universidade, podemos perceber duas reações distintas frente à criação desses novos ambientes institucionais: uma advinda dos chamados “institutos de conteúdo” e outra, oriunda das faculdades de educação.

Os “institutos de conteúdos”, segundo Mello (2001, apud, CACETE, p. 235)⁹⁹, não deram muita atenção aos ISEs, o que se deve, provavelmente, à pouca importância que a formação profissional docente representa para essas instâncias.

Essa “pouca importância” vincula-se à própria história da constituição do sistema universitário brasileiro, que, para além das Faculdades de Educação, nunca assumiu essa questão como relevante.

Entretanto, conforme veremos, coube à Faculdade de Educação o papel de firmar-se como um dos principais focos de resistência aos Institutos Superiores de Educação.

4.1.1 As atuais Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia

Em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio instituiu as novas Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, que em seu artigo 2º determinou que a formação

⁹⁹ Entrevista concedida à professora Núria Hanglei Cacete por ocasião da produção da sua tese de doutorado.

inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental seria realizada no referido curso; redefinindo, mais uma vez, os rumos da formação dos professores das séries iniciais da escolarização.

As atuais Diretrizes do curso de Pedagogia possuem uma abrangência bastante ampla, pois se voltam ao preparo não só dos formadores de formadores (cursos normais em nível médio) como também dos profissionais que pretendem atuar na área de serviços e apoio escolar ou de atividades que requerem conhecimentos pedagógicos.

O diferencial presente na atual legislação, em relação às anteriores, diz respeito à extensão da pedagogia a outros campos que não estejam exclusivamente vinculados nem às práticas educacionais nem à formação dos professores primários e da educação infantil.

Entretanto, há que se reforçar que, embora o curso de pedagogia já venha ocupando-se do preparo desses professores, é a primeira vez que essa “tarefa” é oficialmente reconhecida por um dispositivo legal.

Do ponto de vista das relações de poder – travadas no interior do campo educacional brasileiro –, podemos considerar que as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia representam a materialização da resistência dos setores educacionais vinculados aos estudos pedagógicos (situados especialmente no âmbito das universidades públicas) que viam no “normal superior” e nos ISEs uma ameaça à existência do curso de pedagogia e, de certa forma, até mesmo da faculdade de educação.

Entretanto, as legislações que regulamentaram a criação dos ISEs e do curso normal superior não impediam que a formação dos professores das séries iniciais fosse oferecida também pelo curso de pedagogia, desde que este passasse por uma profunda revisão, de forma que a formação do magistério primário e infantil não se configurasse apenas como mais uma entre as várias habilitações oferecidas.

Segundo Velloso (1999),

a LDB não proíbe que os cursos de pedagogia, quando ministrados em universidades habilitem para a atuação em educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental. O Parecer CP 115/99 que trata dos ISEs, sabiamente, tampouco impede que estes cursos cumpram tal finalidade quando oferecidos em universidades (VELLOSO, J. 1999).

Esse posicionamento defendido pelo conselheiro parece ter orientado as “opções” de boa parte das agências mantenedoras do ensino superior brasileiro, pois, segundo os dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2007), a criação dos cursos normais superiores não implicaram no declínio dos cursos de pedagogia.

Na cidade de São Paulo, das 63 instituições de ensino superior que oferecem licenciatura, 59 delas contam com curso de pedagogia¹⁰⁰; desse montante, 29 oferecem cursos de formação de professores de educação infantil e/ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação ao curso normal superior, o município de São Paulo conta com 18 instituições que oferecem esse curso, sendo que todas elas possuem também o curso de pedagogia.

Conforme podemos observar (Tabela 3), o curso de pedagogia concentra a maioria dos cursos de licenciatura na cidade. A supremacia do curso de pedagogia em relação ao normal superior se dá também em escala nacional (Tabela 4).

Tabela 3 – Distribuição dos Cursos de Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior no Município de São Paulo

Licenciaturas	Instituições Públicas	Instituições Privadas	Total
Ciências Biológica	01	11	12
Educação Artística	02	05	07
Educação Física	01	10	11
Filosofia	02	02	04
Física	01	07	08
Geociências e Educação Ambiental	01	–	01
Geografia	02	07	09
Geologia	01	–	01
História	01	09	10
Letras	01	24	25
Matemática	01	13	14
Música	01	01	02
Normal Superior	–	18	18 ¹⁰¹
Pedagogia	01	58	59
Psicologia	01	–	01
Química	01	07	08
Total	18	172	190

Fonte: GEPES 2007. (Dados atualizados em fevereiro de 2008 - www.educacaosuperior.inep.gov.br)

¹⁰⁰ Além da habilitação para o magistério primário ou infantil, 42 instituições oferecem habilitações na área técnico-administrativa e 15 já se organizam em torno das Resoluções CNE/CP 01/2006. Cf. em Anexos – “Instituições de ensino superior que oferecem curso de pedagogia na cidade de São Paulo”.

¹⁰¹ Não estão computados os cursos oferecidos pelo Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras (UNIARARAS), pelo fato deste ter sua sede fora da capital. Entretanto, a UNIARARAS, no município paulista conta com 31 locais onde oferece o curso normal superior. (Fonte: INEP: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>. - acessado em 16 de janeiro de 2007).

**Tabela 4 – Curso de Pedagogia e Normal Superior:
Distribuição Nacional**

Regiões	Curso de Pedagogia	Curso Normal Superior
SUDESTE	837	515
SUL	397	99
CENTRO-OESTE	209	114
NORTE	272	52
NORDESTE	407	57
TOTAL	2.122	837

Fonte: Elaboração própria realizada a partir dos dados colhidos junto ao INEP em 20 de agosto de 2007 - www.educacaosuperior.inep.gov.br

Além da diferença numérica existente entre esses dois cursos, uma outra se faz presente. Esta se constitui em elemento de fundamental importância no processo de avaliação dos cursos superiores destinados à formação profissional dos educadores das séries iniciais da educação básica: enquanto o curso normal superior destina-se, exclusivamente, à formação para o exercício do magistério primário e infantil, o curso de pedagogia apresenta várias possibilidades formativas (RESOLUÇÃO CNE/CP nº01/2006, Art. 2º).

No interior do processo de mudanças e permanências, o quadro atual nos coloca duas questões fundamentais no tocante aos rumos da formação inicial dos professores das séries iniciais da escolarização em nível superior:

a) No âmbito das transformações, as novas Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia avançam no sentido de situar, oficialmente, o preparo dos professores do magistério infantil e “primário” no referido curso, alterando a histórica situação em que a formação desses profissionais aparecia como uma consequência “natural” da habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

b) Por outro lado, a abrangência do curso além da formação inicial dos professores dos primeiros anos da escolarização, não só contribui para que a identidade do curso de pedagogia permaneça marcada por uma falta de especificidade, como ainda fere a Resolução CNE nº01/2002 e principalmente, a Lei 9394/96.

A lei que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior (Resolução CNE 01/2002) define que os ambientes formativos devem levar em consideração, ao organizarem seus cursos de

licenciatura, que estes possuam uma identidade própria, caracterizada por uma especificidade e voltada para o preparo profissional específico.

Nessa perspectiva é que foi instituído o curso normal superior voltado para a docência multidisciplinar, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (LDBEN 9394/96, Art. 63). Entretanto, o que temos observado, a partir de 2006, é a paulatina substituição desse curso pelo de pedagogia, o que pressupõe um descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Resolução, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

No tocante aos Institutos Superiores de Educação, são comuns algumas “falas” de que o “fim” do normal superior significaria a fim dos ISEs, o que, do ponto de vista legal, não tem nenhuma sustentação, uma vez que o ensino normal se constituiu como apenas um – entre os vários cursos possíveis – a serem oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação.

Não se pode negar, por outro lado, que o “congelamento” do curso normal superior tem implicações no desenvolvimento dos Institutos Superiores de Educação, especialmente porque a maior parte deles se originou a partir do oferecimento desse curso, ainda que, conforme veremos, os ISEs que ofereciam o curso normal superior tenham adequado seus currículos e adotado o curso de pedagogia como “local” de preparo para os professores das séries iniciais da escola básica.

Nesse sentido, não é o Instituto Superior de Educação que perde com o fim do “normal superior”, mas a escola básica, caso o curso de pedagogia não consiga assumir a formação dos docentes das séries iniciais como princípio constitutivo da sua identidade, o que demandaria – efetivamente – uma revisão radical da sua organização curricular.

Essa ressignificação deve ter como pressupostos dois elementos fundamentais: a clareza de que essa formação possui uma natureza eminentemente profissional e a percepção da realidade onde esses professores irão atuar, em toda a sua complexidade e dinamismo.

4.2 Dos limites e das possibilidades: O instituto Superior de Educação no interior das disputas do campo educacional brasileiro

Desde que foi criado, o Instituto Superior de Educação tem sido alvo de ataques que expressam claramente as resistências em relação à sua criação e implementação. Entretanto,

localizar de onde partem e qual o teor dessas resistências é de suma importância para o entendimento da dinâmica interna que caracteriza as políticas públicas no campo da formação docente no país.

O conselheiro José Mário Pires Azanha, sabiamente, chamou a atenção para os cuidados que deveriam permear a implementação dos ISEs no Estado de São Paulo. Para o relator, essa implementação significava muito mais do que uma adequação normativa: representava uma clara possibilidade de redefinição do percurso da formação inicial de professores em nível superior.

As principais preocupações de Azanha consistiam em evitar possíveis resistências aos Institutos, além de evitar também que a sua implantação acabasse reduzida a uma operação cosmética por parte das instituições que tradicionalmente se ocupavam da formação docente no estado, e, conseqüentemente, fora dele.

No âmbito das “resistências”, Azanha situou as instituições de ensino superior que gozavam de autonomia universitária. Para o educador, a preservação dessa prerrogativa se constituía num elemento fundamental e contribuiria para evitar “desnecessários conflitos”.

Do ponto de vista da “operação cosmética”, a preocupação do conselheiro era forma com que as tradicionais instituições de ensino superior privado, especialmente, as faculdades isoladas ou integradas se comportariam frente ao desafio de constituírem em seu interior um Instituto Superior de Educação, além de uma alteração estatutária, cuja finalidade reside simplesmente no cumprimento de uma adequação legal.

Entretanto, os alertas do relator da Indicação CEE 07/2000 funcionaram como um prenúncio do que estava por acontecer: enquanto as universidades públicas, mais precisamente as faculdades de educação, situadas no interior das instituições universitárias, atuaram como pólo de resistência à implementação dos Institutos Superiores, as instituições privadas de ensino superior iniciaram um processo diferenciado: “simplesmente” ignoraram a essência por trás da implantação desse novo modelo institucional.

Entre as principais críticas tecidas pelas universidades públicas, podemos destacar a de que os ISEs apresentam uma formação aligeirada e sem base científica, pois não incorporam em seu interior o desenvolvimento da pesquisa como um dos eixos da formação docente.

Compõe também o conjunto das críticas tecidas aos Institutos Superiores a alegação de que estes não contam com um corpo docente altamente qualificado, além de não favorecerem

a organização de um plano de carreira, uma vez que somente 30% dos seus docentes devem trabalhar, obrigatoriamente, em regime integral.

Em síntese, afirmam alguns dos seus críticos, os Institutos Superiores de Educação funcionam apenas como uma possibilidade de diversificar ainda mais os modelos institucionais no âmbito do ensino superior privado.

Em que pesem algumas das críticas endereçadas aos ISES, não obstante, as que mais fortemente lhes foram dirigidas, merecem uma certa atenção.

Em relação ao argumento de que houve um rebaixamento das exigências do corpo docente – que nas instituições universitárias é de 1/3 de mestres e doutores –, Palma Filho (2004) contra-argumenta afirmando que tal colocação:

[...] não leva em conta que esse quantitativo não é exigido por curso, mas sim para a totalidade do corpo docente da Universidade. Também não leva em conta o fato da maioria dos cursos de licenciatura, inclusive os de pedagogia, estar funcionando em instituições de ensino não- universitárias (PALMA FILHO, 2004, p.153).

O argumento relativo à ausência da pesquisa como base formativa para o preparo docente, a nosso ver, carece de fundamentação por duas razões: uma de ordem legal e outra “real”.

No âmbito das definições legais, não existe na documentação que regulamentou o Instituto Superior de Educação qualquer impedimento ao desenvolvimento da pesquisa. Pelo contrário, a Resolução CNE nº02/2002 define a pesquisa como um dos elementos constitutivos dos novos modelos institucionais de formação inicial de professores.

(Art. 3º) – A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

[...]

- III. A pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (RESOLUÇÃO CNE 02/07).

Do ponto de vista da concretude histórica, quando falamos do desenvolvimento da pesquisa científico-acadêmica como alicerce para a formação inicial docente, somos obrigados a perguntar: de quais instituições de ensino superior estamos falando? Embora essa prerrogativa seja exclusiva das organizações universitárias, ainda assim precisamos fazer uma outra indagação: que universidades desenvolvem, efetivamente, a pesquisa científica? Mesmo que a resposta seja “todas” – o que, como se sabe, não o é –, outra questão se colocaria: onde são, predominantemente, formados os professores da escola básica brasileira? Na universidade, ou melhor, na universidade pública?

Embora reconhecendo que as universidades, especialmente as públicas, podem e devem desempenhar um papel de extrema importância no processo de consolidação de um programa diferenciado de formação profissional docente, somos forçados a reconhecer também que boa parte delas permanecem atreladas ao velho “modelo 3+1” e que a pesquisa propriamente dita permanece restrita aos cursos de pós-graduação.

O estado de São Paulo apresenta um quadro privilegiado nesse setor, porque concentra as principais instituições universitárias públicas e privadas do país, as quais apresentam, de fato, uma vasta experiência no campo da investigação científica.

Esse diferencial coloca as universidades paulistas, especialmente as públicas, numa situação bastante particular frente aos Institutos Superiores de Educação. Como previa a Indicação CEE 07/2000, caberia a elas, em conjunto com a administração pública do estado, um papel de liderança no processo de implementação desses novos modelos institucionais.

A articulação do poder público estadual e das suas universidades poderia ter representado uma possibilidade concreta de expansão das vagas no ensino superior público, para além do modelo universitário, o que infelizmente não aconteceu em São Paulo.

Acreditamos que o debate e os conflitos são de extrema importância em qualquer processo de construção, pois levam a uma revisão e, muitas vezes, a uma ressignificação dos pontos mais frágeis de uma dada proposta. Nesse sentido, o papel desempenhado pela universidade frente ao Instituto Superior de Educação, em especial no estado de São Paulo, precisa ser considerado.

Por outro lado, as questões postas pela universidade frente à criação dos ISEs poderiam ter sido materializadas em ações que pudessem ter contribuído para o processo de criação de um Instituto oficial de Educação Superior, ampliando assim, a atuação do setor público frente à necessidade de assumir com mais veemência a formação de seus professores.

Na esfera das questões relativas às possibilidades de ampliação do processo de diversificação institucional das instâncias de ensino superior, em especial no tocante às instâncias de formação docente, é preciso considerar alguns elementos.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que essa diversificação não é prerrogativa da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O que a LDBEN de 1996 fez foi oficializar um quadro que já existe desde a instituição do ensino superior no Brasil.

Essa lógica serve também para os modelos institucionais vinculados à formação inicial de professores, tanto no âmbito do ensino superior quanto da escola média. Na prática, nunca existiu um modelo único destinado ao preparo dos quadros do magistério, pelo contrário, um dos principais traços que têm marcado o histórico da formação de professores no país é exatamente a existência de modelos duais de formação.

Na esfera do processo de diversificação das instituições de ensino superior e do papel da universidade frente à formação profissional de professores, a pesquisadora Bernadete Gatti (2002) chama a atenção para duas questões cruciais. Para a autora, diante da situação emblemática em que se encontra o processo de formação inicial de professores, torna-se urgente a necessidade das instituições universitárias reverem seu papel; essa revisão, nos diz ela, passa pela defesa do “não monopólio” e do “não exclusão”.

O “não monopólio” requer a aceitação de que a formação docente não pode ser concebida como uma exclusividade das instituições universitárias, podendo, portanto, ser realizada no interior de outras organizações institucionais, o que na prática já acontece há muito tempo.

É preciso diversificar sim para aumentar as oportunidades de participação e os leques de opções teórico-práticas. [...] Entidades de diversas naturezas poderiam assumir um importante papel no aumento das oportunidades formativas (GATTI, 2002, p.71).

Por outro lado, pontua a autora, é preciso que tenhamos bom senso e lutar também, pelo “não à exclusão”, o que subentende aceitar que, para além dos limites que a universidade brasileira tem demonstrado diante da questão da formação dos nossos educadores, é premissa reconhecer o seu papel de “co-responsabilidade” nesse processo. Por outros termos, não se trata de impor a “utópica” existência de um único modelo organizacional, seja ele qual for,

mas de perceber a importância que a coexistência desses diferentes modelos pode trazer ao processo de formação inicial docente.

Cremos ser importante não apenas considerar as proposições da pesquisadora mas também acrescentar a elas outro elemento: a necessidade de que os ambientes organizacionais em que o preparo profissional docente vai ser oferecido consubstanciem um movimento de construção de uma identidade curricular, cultural e institucional para a formação dos quadros do magistério.

A construção dessa identidade, a partir dos princípios aqui defendidos, vincula-se à criação de um ambiente institucional específico para o trabalho formativo que pode e deve estar atrelado à Universidade ou a outras formas de organização institucional.

Esse ambiente deve garantir – seja qual for o modelo acadêmico em que os cursos de formação inicial de professores serão oferecidos – que a organização desses modelos se constitua a partir de uma base institucional especificamente voltada para esse fim; e que o processo de coexistência entre diferentes modelos formativos não implique uma diferenciação de qualidade entre os cursos oferecidos nos diversos endereços institucionais existentes.

No âmbito dos embates presentes entre o modelo universitário e os demais, frente ao processo de formação docente, o professor João Formosinho, em entrevista a nós concedida em agosto de 2006, pontuou que o Brasil apresenta problemas muito sérios com a formação de seus professores, especialmente aqueles que atuam nos anos iniciais da escolarização.

Para o pesquisador, algumas questões são fundamentais no percurso assumido pela formação desses profissionais no Brasil, entre as quais podemos destacar: a falta de um curso específico responsável pela formação dos futuros professores da educação infantil e a “incapacidade” da universidade em assumir, sozinha, a responsabilidade por essa formação.

Em relação ao primeiro ponto, analisa Formosinho,

Primeiro, eu comparo o que se passa no Brasil com o que se passa quer nos Estados Unidos quer na Europa em geral, na União Européia, na América seja do norte, central ou latina. Dois pontos: na minha parte nestes países o curso de pedagogia é separadamente da formação dos professores, isto é, formar um especialista de educação não é a mesma coisa que formar um professor. Um professor é alguém que tem necessidade de ensinar alguma coisa, não vai ensinar a história da educação, não vai ensinar a filosofia da educação, não vai ensinar a psicologia da educação, não vai ensinar enfim... Como fala... Vai ensinar conteúdos na escola infantil e de primeira a quarta série. Ele é professor de um conjunto de matérias... Essas matérias têm que estar presentes no currículo, quer no sentido de enriquecer o seu

conhecimento, como das matérias que eles vão fazer a transposição didática, eles precisam saber a matéria para terem certeza de como é que eles vão ensinar a matemática, como é que vão ensinar a Língua desde a escola infantil e tudo... Ora... bem... isto não está suficientemente tratado nos cursos de pedagogia. Isso é um ponto e gera uma confusão conceptual perigosa. Porque muitos currículos estão cheios de disciplinas de fundamentos das ciências da educação, das histórias da educação, da sociologia da educação, psicologia da educação e outros que são um contexto, mas que, na formação dos professores, devem surgir como instrumentos de uma cultura ideológica que qualquer professor deve ter para a sua ação, mas é preciso mais. [...] Em Portugal existem cursos de formação de professores em licenciaturas em educação [...] e ensina-se educação [...]. Na Espanha existem cursos de formação de professorado e curso de pedagogia diferente. Em França existe exatamente tanto. E também existem em alguns desses países onde se formam as ciências de educação em cursos de especialização, mestrados psicologia [...] (FORMOSINHO, J. 2006).

Na esfera dos *loccis* responsáveis pela formação docente e dos embates travados no interior do campo educacional brasileiro, entre as instituições universitárias e as não-universitárias, Formosinho considera que “repensar” nossas certezas a partir das experiências vivenciadas em outros locais seria uma boa estratégia:

Eu acho que essa questão [formar professores na universidade ou fora dela] tem uma resposta clara, e não passa de uma resposta ideológica. Na maior parte dos países na Europa e na América Latina ninguém conseguiu cobrir as necessidades de formação no país só através da universidade. Certo, eu penso que em todo o Estado do Ministério há uma defesa do certificado universitário, mas que não é justificável, não é possível... Não é possível fazer só isto porque isso implica um esforço de investimento por sinais de financeiros muito grande num país em desenvolvimento como o Brasil. Então assim... Claro que no caso de Portugal ou de Espanha, além das universidades tem escolas superior de educação. É muito mais que as universidades, para formar e formam o professor para o mesmo nível e também podem ter pesquisa. O que acontece é que sua intencionalidade é muito melhor para o ensino. Tem uma questão acontecendo aqui que não está a acontecer em Portugal, porque em Portugal temos professores – os necessários – e tem também os institutos que agora estão, eu creio, que estão a cumprir a sua missão e se integram às universidades ou não. O que está a acontecer é que muitos professores dos institutos se integram em centros de instituição da universidade. Na Espanha tinham (*sic*) escolas do magistério com formação normal que só há vinte anos talvez é que se integraram às universidades. Em França, na década de oitenta, não conseguiu formar os seus professores suficientes e então criaram os *Institutes Universitaire de Formation de Maître*. E são todas sociedades com uma demografia mais estável. O Brasil, que não resolveu o seu crescimento demográfico, quer cobrir todas as necessidades de professores através das universidades, isso não é uma questão lógica, é uma questão muito problemática... Não é possível. Eu penso que se trata de um discurso que está concentrado na defesa da corporação, na defesa das empresas da escola pública, porque escola pública (universidade) tem interesse em ter professores formados e

glorificados, mas é preciso lembrar que essa questão é menos grave do que a necessidade da criança... É importante que os nossos professores que saem dessas universidades ou dos institutos estejam abertos para continuar a formar-se, não pensem que já estão formados. Portanto, é aí que está... Isso aí... Acho que... Bom, talvez para o Brasil seria bom valorizar o que os outros países fizeram, como é que chegaram aonde chegaram... (idem, 2006).

Essa parece ser também a conclusão de alguns pesquisadores brasileiros. Rego & Mello (2002), ao discutirem os diferentes contextos e modelos de formação de professores no Brasil, aumentaram as fileiras dos que defendem a necessidade de revisão das bases sobre as quais essa formação tem sido constituída.

As pesquisadoras apresentaram um “quadro- síntese” dos modelos de formação inicial de professores nos países da América Latina e Caribe que confirmam as tendências apontadas pelo professor João Formosinho. Além de revelar o panorama organizacional dos ambientes destinados ao preparo profissional docente na América Latina e Caribe, esse quadro ainda demonstra a coexistência de diferentes *locis* que compartilham a tarefa de preparar seus professores.¹⁰²

Saindo da esfera dos conflitos existentes entre as instituições públicas (universidades) e os ISEs em direção à atuação do ensino superior privado, verificamos que as relações estabelecidas entre as instâncias formadoras e os novos modelos organizacionais propostos pela Lei 9394/96 caminham numa direção muito distinta da atuação das instituições públicas.

Compartilhamos com Cacete (2002) a idéia de que os Institutos Superiores de Educação, tal como foram pensados, colocam em xeque as tradicionais formas de organização das licenciaturas concebidas como cursos fáceis e de pouca qualidade.

A moldura legal consubstanciada no início dos anos 1990 elevou as exigências em relação à organização das licenciaturas, o que, do ponto de vista financeiro e diante da ausência de projetos específicos no campo da formação docente, tenderia a forçar as instituições privadas de ensino superior a reverem a estrutura dos seus cursos.

Entretanto, durante o percurso de construção da presente pesquisa, entramos em contato (via telefone) com as instituições privadas que oferecem cursos de licenciatura na cidade de São Paulo. Quando perguntadas se tinham um Instituto Superior de Educação, responderam (com exceção da Faculdade Sumaré e da Faculdade Interlagos) que não, apesar

¹⁰² Ver em Anexos “Formação inicial de professores na América Latina e Caribe”.

da possibilidade de terem oficialmente adequado seu projeto institucional às determinações legais.

Como essa mesma direção possivelmente tem sido trilhada pelas instituições de ensino superior privado nas diferentes regiões do país, não titubeamos em afirmar que tal procedimento tem se caracterizado com um dos maiores limites encontrados pelo processo de implementação desse novo modelo institucional.

Se os Institutos Superiores de Educação agregaram, polemicamente, ao seu redor uma série de limites que se vinculam, predominantemente, ao seu processo de implementação, e não à sua proposta original, a responsabilidade pelos sucessos e fracassos desses institutos deslocam-se para a esfera de atuação do poder público nas suas diferentes instâncias.

As Diretrizes Curriculares para formação de professores, o processo de avaliação da qualidade do ensino oferecido pelas instituições superiores de educação e a criação de um novo modelo institucional vocacionado para a formação dos professores da educação básica (com identidade específica) apresentam uma coerência interna e revelam a preocupação dos legisladores em ressignificar os moldes sob os quais nossos docentes têm sido formados.

Nesse contexto, os Institutos Superiores de Educação trouxeram em seu bojo um projeto diferenciado de formação, cujas bases alicerçam-se na natureza profissional e na especificidade necessária à preparação docente. Trouxeram também uma perspectiva diferenciada tanto no âmbito da organização curricular quanto institucional das instâncias formativas.

Entretanto, uma distância profunda se estabeleceu entre as determinações legais e a consubstanciação das condições concretas para a sua materialização.

4.3 O Instituto Superior de Educação no contexto das discontinuidades das políticas públicas em educação

A localização espacial dos Institutos Superiores de Educação, ao longo do território Nacional, foi feita a partir de um levantamento *on line* realizado junto ao portal *SiedSup* (www.educacaosuperior.inep.gov.br) do Ministério da Educação, Cultura e Desporto.

A busca pelas instituições superiores de educação partiu da organização acadêmica dessas próprias instituições. Desse modo, selecionamos apenas os Institutos Superiores de

Educação, mas no interior dessa organização, entretanto, encontramos diferentes denominações: Instituto de Ensino Superior; Escola Superior; Centro de Ensino e Pesquisa e finalmente Institutos Superiores de Educação.

Com a finalidade de “mapear” a distribuição regional dos ISEs, por todo o território nacional, acessamos o *link* de cada uma das instituições credenciadas junto ao MEC como Instituto Superior de Educação ou Escola Superior, embora tenhamos selecionado apenas aquelas que realmente poderiam ser “classificadas” como um ISE.

O critério por nós utilizado no processo de classificação das instituições como ISE foi o de selecionar todas aquelas que abrigavam, exclusivamente, cursos destinados à formação inicial de professores. A partir dessa etapa, separamos os respectivos institutos por região e por categoria administrativa (Tabela 5). Em seguida, levantamos todas as licenciaturas oferecidas por cada uma dessas instituições (Tabela 6), com destaque para as localizadas no estado (Tabela 7) e na cidade de São Paulo (Tabela 8).

Tabela 5 – Distribuição Nacional dos Institutos Superiores de Educação por categoria administrativa¹⁰³

REGIÃO	ISES PÚBLICOS	ISES PRIVADOS	TOTAL
NORTE	02	03	05
NORDESTE	04	19	23
SUL	–	17	17
SUDESTE	10	59	69
CENTRO-OESTE	–	13	13
TOTAL	16	111	127

A região Norte conta com 22 instituições de ensino superior privado credenciadas como Instituto Superior de Educação ou Escola Superior. Desse total, apenas 05 correspondem a um Instituto Superior de Educação, pois foram criadas para abrigar exclusivamente cursos destinados à formação de professores.

O setor privado concentra 03 dos 05 Institutos presentes na região. Desses três, 02 oferecem apenas o curso normal superior; o terceiro agrega as licenciaturas em Letras,

¹⁰³ Para consultar os ISEs públicos existentes no país, ver em anexos a “Distribuição regional dos Institutos Superiores de Educação Públicos e Cursos oferecidos”.

Filosofia, e Pedagogia com “habilitação” em administração educacional e magistério dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na esfera pública, os dois Institutos Superiores de Educação existentes estão sob responsabilidade do governo estadual. O Instituto Superior de Educação de Roraima, em Boa Vista/RR, abriga licenciaturas nas áreas das ciências exatas e o curso normal superior. Também na capital do estado de Roraima encontra-se o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis, que oferece apenas o curso normal superior.

A Região Nordeste apresenta 27 instituições de ensino superior privado, organizadas sob o modelo de Institutos ou Escolas Superiores. Desse total, entretanto, apenas 19 podem ser qualificadas como um Instituto Superior de Educação.

No âmbito das licenciaturas abrigadas por essas instituições, temos: o curso normal superior e o curso de Pedagogia (oferecidos em 13 Institutos); as licenciaturas em Letras e Física (em 02 instituições); e os cursos de Física e Matemática (abrigados em 01 única instituição).

Em relação aos Institutos Superiores Públicos, a região conta com 04 ISES, sendo três estaduais e um municipal, que, embora administrativamente classificado como uma instituição pública, na prática, não se configura como tal, uma vez que não é gratuito).

As licenciaturas abrigadas em dois desses institutos estão concentradas nas áreas das ciências humanas (letras, história e geografia); ciências exatas (biologia, matemática e química) e formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil oferecidas no curso normal superior. Os outros dois, incluindo-se o Instituto Superior de Educação de Goiana (ISEG), de natureza administrativa municipal, oferecem apenas o curso normal superior.

As regiões Sul e Centro-Oeste são as que apresentam o menor número de Institutos Superiores de Educação do país, respectivamente, 17 e 13 instituições, todas de natureza privada.

No Brasil “meridional”, os Institutos se constituem, basicamente, como escolas superiores, sendo, uma de música, uma de filosofia e as demais oferecem, quase que exclusivamente, o curso normal superior ou o curso de pedagogia, ambos voltados para a docência nas séries iniciais da escolarização e para a educação infantil.

A região central do país mantém uma caracterização bastante semelhante ao perfil assumido no sul do Brasil: dos 13 institutos superiores, 09 deles oferecem o curso normal superior e o curso de pedagogia. A licenciatura em letras é oferecida em 05 das 13 instituições presentes na região; já as formações nas áreas de história, geografia, ciências biológicas e química são oferecidas em 01 instituição cada.

O Sudeste corresponde à área com a maior concentração de instituições de ensino superior do país: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos ou escolas superiores.

Do ponto de vista dos Institutos Superiores de Educação, essa região apresenta 69 instituições, sendo 59 de natureza privada e 10 públicas (Tabela 5).

Tabela 6 – Distribuição das licenciaturas nos Institutos Superiores de Educação pelo território Nacional¹⁰⁴

	N.S	PED.	LET.	HIST.	GEO.	MAT.	CB	E. FÍS.	FÍS.	QUIM.	OUTRAS
NE	16	13	04	–	–	02	01	–	–	–	01
N	04	01	01	–	–	01	–	–	01	01	01
C.O	09	09	05	01	01	01	01	–	–	01	–
SUL	12	11	01	–	01	–	–	01	–	–	02
SE	42	40	21	13	08	11	10	06	03	05	01
TOTAL	83	74	32	14	10	15	12	07	04	07	05

Tabela 7 – Licenciaturas oferecidas nos Institutos Superiores de Educação no Estado de São Paulo

LICENCIATURAS	QUANTIDADE
Ciências Biológicas	01
Ciências Sociais	01
Educação Física	03
Física	02
Geografia	02
História	04
Letras	09
Matemática	02
Normal Superior	14
Pedagogia	16
Química	02

¹⁰⁴ As siglas utilizadas no quadro 06 correspondem, respectivamente, aos cursos: normal superior, pedagogia, letras, história, geografia, matemática, ciências biológicas, educação física, física e química. As licenciaturas que aparecem na categoria “outras” correspondem a: música, artes plásticas, artes visuais e ciências sociais.

No âmbito do ensino superior privado (ISEs), os cursos normal superior e pedagogia detêm a hegemonia das licenciaturas oferecidas. A região [Sudeste] oferece 42 cursos normais e 40 cursos de pedagogia. Em seguida vêm os cursos de letras (21), história (13), matemática (11), ciências biológicas (10), geografia (08), educação física (06), química (05), física (03) e ciências sociais (01).

Tabela 8 – Licenciaturas abrigadas nos Institutos Superiores de Educação na cidade de São Paulo

INSTITUTOS	ANO DE FUNDAÇÃO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	LICENCIATURAS OFERECIDAS
ALVORADA PLUS ISEAP	2001	Privada/ Particular em sentido estrito	Letras e Pedagogia com habilitação para docência e para administração e supervisão escolar
GUAIANÁS	2005	Privada/ Particular em sentido estrito	Letras e Pedagogia com habilitação para docência e para administração e supervisão escolar
INTERLAGOS/ FINTEC	2001	Privada/ Particular em sentido estrito	Normal Superior com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil
SANTA MARINA/ ISEMSP	2003	Privada/ Particular em sentido estrito	Letras, Educação Física e Pedagogia com habilitação para docência e para administração e supervisão escolar
SINGULARIDADES/ ISESP	2001	Privada/ Particular em sentido estrito	Normal Superior com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.
VERA CRUZ	2004	Privada/ Particular em sentido estrito	Normal Superior com habilitação para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil

Os Institutos Superiores públicos estão concentrados em apenas dois estados: Rio de Janeiro, que conta com 07 dos 09 ISEs públicos da região e Minas Gerais, que concentra os outros 02. Em relação às licenciaturas oferecidas, com exceção do ISE Utramig de Belo Horizonte, que oferece cursos de matemática, química e biologia, todos os demais oferecem apenas o curso normal superior.

O estado de São Paulo surpreende por não apresentar, entre os seus 19 institutos, um único Instituto Superior de Educação público.

No interior do estado, dos 13 ISES em funcionamento, apenas 04 poderiam ser, efetivamente, classificados como um Instituto Superior de Educação, pois abrigam licenciaturas nas áreas vinculadas às ciências biológicas, exatas e humanas.¹⁰⁵

Na capital, pode-se dizer, essas instâncias configuram-se basicamente como escolas normais superiores, uma vez que apresentam, na sua maioria, cursos voltados para o preparo dos docentes primários ou da educação infantil (Quadro 07).

As prerrogativas legais responsáveis pela constituição dos ISEs estabeleceram que a formação em nível superior dos professores da educação básica deveria ser realizada, quando fora do âmbito universitário, nesses novos ambientes institucionais.

Passados mais de dez anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a distribuição territorial das instituições de ensino superior, ao longo das regiões brasileiras, mostra-nos que, na prática, as determinações legais não se efetivaram, na medida em que os Institutos Superiores de Educação não se expandiram do ponto de vista quantitativo nem se configuraram como centros de referência (institucional) de agregação e articulação das diferentes licenciaturas.

Nesse aspecto, o que temos é a criação de instituições que se organizaram em torno do oferecimento de um único curso: o normal superior ou a pedagogia. Essa tendência fez com que o instituto superior de educação se configurasse muito mais como uma escola superior normal do que como um *locus* criado para ser o endereço onde as diferentes licenciaturas seriam abrigadas.

Por outro lado, mesmo onde há outros cursos, estes se concentram basicamente em torno das ciências humanas, num arranjo muito parecido com o que acontecia nas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Os ISEs não avançaram, principalmente, no âmbito do setor público, frustrando assim uma possibilidade real de expansão das vagas nessa esfera para além do tradicional e dispendioso modelo universitário.

Nesse ponto reside, a nosso ver, um dos maiores limites apresentados pelo atual cenário, no que diz respeito às possibilidades de se ressignificarem as bases – não apenas conceituais – mas principalmente materiais sobre as quais a formação inicial de professores tem sido erigida no Brasil.

¹⁰⁵ Esses 04 Institutos correspondem ao ISE Auxilium (Lins); ISECAMP (Campo Limpo Paulista); ISE Ceres (São José do Rio Preto) e ISEOL (Lençóis Paulista).

Num país onde 2093 instituições de ensino superior (num total de 2329)¹⁰⁶ estão sob responsabilidade da iniciativa privada, abrir mão da possibilidade de expansão de ofertas de vagas no ensino superior público e gratuito – ainda mais quando essas vagas poderiam abrigar o preparo profissional dos docentes para a escola básica – é algo difícil de se justificar.

Entretanto, o setor privado – principal responsável pela formação dos docentes da educação pública brasileira mas que, em contrapartida, historicamente não possui nenhum projeto institucional comprometido com essa tarefa – ao contrário do que se esperava, acabou não sendo afetado pelas novas regulamentações no campo da reorganização das políticas de formação docente no país.

Em São Paulo, das 138 instituições de ensino superior situadas na capital, 133 são privadas, enquanto apenas 05 são públicas. Desse universo, 66 oferecem cursos de licenciatura, com predomínio absoluto das instituições privadas (Gráfico 01).

Gráfico 1 – Distribuição das Licenciaturas por Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas no Município de São Paulo

No âmbito da organização acadêmica, o município de São Paulo conta com um quadro bastante diversificado, embora o predomínio do modelo institucional permaneça nas mãos das instituições isoladas.

¹⁰⁶ Dados levantados (junto ao INEP) pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino Superior e a Formação de professores para a escola básica (GEPES) em setembro de 2006

Gráfico 2 – Ensino Superior no Município de São Paulo por tipo de Instituição

Não é difícil supor que a “velha” lógica de baixos investimentos com retorno rápido e satisfatório continuam reinando nesse setor, uma vez que parte significativa das instituições de ensino superior realizou apenas o que Azanha chamou de “operação cosmética”, mantendo inalteradas as práticas institucionais e curriculares em torno das quais seus cursos têm sido oferecidos.

A intenção revelada pela atual legislação educacional procurou, por meio da proposta de instituição de um novo modelo organizacional, criar uma cultura diferenciada em relação ao *locus* e à organização dos cursos voltados para a formação de professores.

Essa intenção esbarrou, contudo, em três resistências fundamentais: a) na tradição do modelo universitário brasileiro, especialmente o público; b) no desinteresse das instituições privadas de ensino superior; c) na omissão do poder público.

No âmbito das instituições universitárias, as resistências à constituição dos ISEs vinculam-se, muito provavelmente, às relações de poder.

A criação de um *locus* específico para o preparo dos professores para a escola básica, não deixou de colocar em xeque os limites da universidade em lidar com uma “atividade” que além de ter por excelência uma conotação de preparação profissional está vinculada à preparação de um grande contingente de pessoas.

Por princípio, tanto a natureza profissional dos cursos de licenciatura quanto a necessidade de lidar com a preparação de uma profissão “de massa” se constituem em elementos emblemáticos no interior das relações estabelecidas no âmbito do modelo universitário brasileiro. Tais elementos expressam-se claramente no próprio *status* de inferioridade, quer assumido pelo ensino, em relação à pesquisa, quer assumido pelas licenciaturas, em relação aos bacharelados.

A universidade brasileira não possui uma identidade institucional voltada para o preparo profissional docente, embora os cursos de formação de professores sejam os grandes responsáveis pela ampliação desse modelo organizacional no país.

Reconhecer esses limites, levando-se em consideração a universidade pública brasileira, não significa negar o seu valor histórico; pelo contrário, revela uma faceta imprescindível ao processo de ressignificação dos moldes sobre os quais a formação dos profissionais da educação básica tem sido alicerçada.

Para nós, a principal questão em torno das disputas travadas entre o modelo universitário e os institutos superiores de educação reside no entrave que esses embates causaram às possibilidades de expansão do ensino superior público e gratuito.

A criação de ISEs públicos, dentro ou forma da universidade, significaria a possibilidade real de expansão das vagas no ensino superior público, para além do modelo universitário, sem com isso abrir mão da parceria e da contribuição da universidade pública.

Essa possibilidade também contribuiria para minimizar os efeitos de uma questão emblemática: o setor privado é o responsável pelo preparo dos profissionais que atuam no sistema público de educação na maior parte do território nacional, o que revela, portanto, uma contradição de interesses e princípios, notada pela distância entre o local onde são preparados e onde atuam esses profissionais.

Levar a gigantesca estrutura do ensino superior privado do país a ressignificar suas ações no campo da qualificação dos cursos que oferecem, especialmente no âmbito das licenciaturas, e, por conseguinte, romper com a lógica de cursos fáceis, baratos e vantajosos, isso requer muito mais do que determinações meramente legais: implica, acima de tudo, ações efetivas do poder público, seja na esfera federal, seja na cooperação que os sistemas estaduais de educação podem e devem oferecer ao governo federal.

Chegamos, portanto, ao terceiro pilar de sustentação das resistências aos Institutos Superiores de Educação: a omissão do poder público, um dos principais elementos responsáveis pela descontinuidade das ações no campo das políticas de educação no país, incluindo-se aí as políticas voltadas para a formação inicial docente.

Esses interesses freqüentemente representam as aspirações de determinados grupos que, num dado momento, ocupam posições de liderança no cenário político do país e são os principais responsáveis pelo processo de descontinuidade das ações no campo das políticas públicas.

Esse *habitus* característico da cultura política brasileira desconsidera as necessidades sociais em favor de interesses particularizados, sedimentando um mecanismo de intensos

“retornos”. Nesse sentido, duas atitudes são bastante comuns: ou o ataque explícito aos projetos que, de certa forma, levam a marca de administrações anteriores ou o combate velado, representado pelo desaquecimento de projetos e programas em andamento. No campo das políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, esse segundo viés é o mais utilizado, e se expressa fundamentalmente pelo descompromisso e pela omissão das novas lideranças.

Os institutos superiores de educação, assim como a antiga escola normal e o projeto CEFAM, são exemplos claros do perfil assumido pelas políticas educacionais. São exemplos que ainda nos ajudam a compreender o processo de descontinuidade das ações no campo da formação inicial de professores no interior das políticas educacionais.

Outro elemento que merece ser considerado nesse processo diz respeito às relações estabelecidas entre um arcabouço legal e o contexto de aplicabilidade das determinações oficiais.

Conforme pontuamos no início do presente trabalho, quando nos debruçamos sobre as questões legais e suas respectivas implicações, precisamos estar atentos ao fato de que toda lei sintetiza uma produção humana; trata-se, portanto, de uma construção realizada num dado contexto histórico-cultural.

Nesse sentido, o ordenamento legal responsável pela organização dos sistemas educacionais é estabelecido no interior de uma determinada cultura e depende, fundamentalmente, das relações de poder então estabelecidas. Entretanto, a aplicabilidade desse ordenamento depende não apenas da adequação dos seus objetivos às necessidades reais do contexto social a que se destina, mas principalmente das disputas estabelecidas no interior de cada sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O **problema** que orientou o desenvolvimento da nossa investigação alicerçou-se na fragilidade dos cursos de formação inicial dos professores das séries iniciais da escolarização; fragilidade esta representada pelo distanciamento existente entre os programas formativos e a realidade da escola básica.

Entre as múltiplas possibilidades de interpretação do processo formativo docente, optamos por orientar nossa investigação a partir da análise dos modelos institucionais em torno dos quais essa formação foi sendo, historicamente, organizada.

Essa opção metodológica parte do pressuposto de que as instituições especificamente voltadas para o preparo profissional docente funcionam como elementos co-responsáveis pelo processo de profissionalização desses atores (Nóvoa, 1995) e de que as identidades e as práticas institucionais são detentoras e divulgadoras de valores, concepções e culturas.

Tais culturas, por sua vez, contribuem para o processo de desenvolvimento das identidades profissionais (Silva JR & Ferreti, 2004) e ainda implicam, fundamentalmente, no processo de atuação profissional docente.

Nesse sentido, a criação de um *locus* vocacionado para o preparo profissional dos futuros professores da escola básica acaba constituindo-se, para nós, num elemento de fundamental importância.

Entretanto, reconhecer essa importância não exclui os demais elementos que, em conjunto com o processo de formação inicial de professores, constituem as bases em torno das quais se constitui o movimento de profissionalização docente.

A relação entre os endereços institucionais responsáveis pela formação inicial dos professores das séries iniciais da escolarização e a constituição das identidades dos cursos de formação abrigados no interior desses ambientes nos levou a resgatar os distintos modelos institucionais que historicamente foram responsáveis pelo preparo desses profissionais.

Essa recuperação histórica teve como objetivo fornecer elementos que pudessem nos ajudar a compreender as variáveis que dificultaram a constituição, por parte desses ambientes, de uma identidade institucional especificamente voltada para a formação profissional docente.

Para nós, a existência de um *locus* específico que agregue os cursos de formação inicial de professores é condição fundamental para a organização de programas e modelos formativos com identidade própria. Esses ambientes, assim constituídos, por sua vez, têm melhores condições de ordenarem seus cursos, de modo que estes possam vincular-se, mais concretamente, com a realidade da escola básica. Tal configuração representaria, portanto, uma resignificação das bases sobre as quais a formação docente tem sido alicerçada.

Os referenciais que nos forneceram as bases conceituais responsáveis por orientarem nossa análise repousam na concepção da história como um movimento, que, inserido na dinâmica do tecido político-social, encontra-se em constante construção. É, pois, no seio dessa construção que vão sendo estabelecidos mecanismos de permanências e transformações.

No âmbito do processo de constituição dos ambientes institucionais voltados para o preparo inicial de professores, precisamos considerar a existência desses dois mecanismos. A experiência histórica traz em seu bojo tanto transformações – entendidas como rupturas com determinados padrões e formas – quanto permanências – caracterizadas pela manutenção na esfera espaço-temporal de determinadas ações, valores, condutas e encaminhamentos.

Entretanto, nem sempre as rupturas e transformações significam avanços, assim como as permanências não expressam, necessariamente, recuos. Avanços e recuos vinculam-se a determinados contextos – e principalmente a determinados olhares, uma vez que a história, por natureza, representa infinitas formas de conceber e perceber o mundo e suas relações.

O pressuposto fundamental em torno do qual delineamos a presente investigação foi o de que as instituições formativas responsáveis pelo preparo inicial dos professores da educação básica devem possuir uma **identidade institucional específica** que contemple, no processo de organização dos seus cursos, **a especificidade de uma formação de natureza profissional**.

A partir de um resgate do percurso histórico assumido pelos diferentes ambientes que compartilharam a tarefa de formar os professores para o magistério das séries iniciais, procuramos perceber como as políticas públicas na área contribuíram ou dificultaram a constituição de um *locus*, com identidade institucional específica, voltado para a formação profissional desses professores.

Procuramos também perceber a dinâmica dos movimentos de mudanças e permanências no interior das políticas públicas que têm definido o estabelecimento dos

diferentes ambientes institucionais de formação docente, desde a instituição da escola normal até a criação do Instituto Superior de Educação.

Esse percurso nos levou a algumas considerações fundamentais que nos permitem estabelecer **elementos comuns** presentes no histórico de constituição das políticas públicas no campo da formação inicial docente.

Em relação à formação inicial dos educadores dos anos iniciais da escolarização, no âmbito da escola secundária, nossos destaques ficam por conta da “Escola Normal” e dos CEFAM.

Em São Paulo, a “Escola Normal” se configurou como o *locus* da formação do professor primário por mais de um século. Do ponto de vista institucional, esse ambiente apresenta uma identidade clara e definida: surgiu para ser o endereço específico de preparo dos quadros do magistério primário.

Entretanto, na esfera da organização curricular, o que temos é a presença de um perfil híbrido que oscilou, constantemente, entre um currículo que ora apresentava uma conotação mais propedêutica, ora mais profissionalizante.

Essa caracterização vinculou-se, especialmente, a duas variáveis. A primeira diz respeito às diferentes concepções de formação assumidas pelos programas de governo ao longo da existência da escola normal.

A segunda estava vinculada à fragilidade da formação geral apresentada pelos (as) alunos (as) que ingressavam nessa instituição; fragilidade esta que certamente contribuiu para que, em muitos momentos, o currículo da escola normal fosse organizado em função da necessidade de fornecer aos futuros professores uma cultura geral mais ampla.

Outro elemento a ser considerado diz respeito à **coexistência de um sistema paralelo de formação** consubstanciado por uma pluralidade de modelos formativos que se processou tanto no âmbito institucional quanto curricular. Essa pluralidade esteve (e continua) presente nos diferentes momentos da história da profissão docente no país.

Durante todo o primeiro período republicano a escola normal compartilhou a formação inicial dos professores do ensino primário com outras formas de organização institucional.

Nos anos 1930, diversas regulamentações atingiram as escolas normais, especialmente a Escola Normal da Capital, que foi transformada em Instituto de Educação. Essas

regulamentações acentuaram ainda mais as distâncias entre os diferentes ambientes responsáveis pela formação inicial do professor da escola primária.

Esse quadro manteve-se ao longo dos anos 1940, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530/46) estabeleceu que o curso de formação de professores poderia ser realizado nas escolas normais de 1º ou de 2º ciclo, bem como nos Institutos de Educação, permanecendo estes últimos com uma organização institucional distinta dos demais centros formativos.

Os Institutos de Educação além de contar com a escola de formação propriamente dita, deveriam possuir um Jardim de Infância, uma Escola Primária (anexos) e oferecer cursos de especialização para professores e habilitação para administradores escolares.

Na esfera das escolas normais de 1º e 2º ciclos, as diferenças não eram apenas de ordem curricular mas também em relação ao *status* conferido aos professores diplomados em cada uma dessas instâncias (Romanelli, 1996).¹⁰⁷

A instituição da Habilitação Específica para o Magistério (anos 1970) significou não apenas o “fim” da Escola Normal mas também representou uma nova concepção de educação e de formação. Nesse universo conceitual, a constituição de um *locus* específico voltado para o preparo profissional dos futuros docentes não fazia parte da preocupação dos legisladores.

Essa tendência é identificada, também, nas regulamentações do curso de pedagogia. O conselheiro Valnir Chagas (1969) assim explicitava essa questão:

[...] a tônica [das reformas] é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso [...] O tipo de estabelecimento [...] passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso [...] seja ministrado sob “coordenação que assegure a unidade dos estudos” (CHAGAS, 1969, p. 345).

O Projeto CEFAM recolocou a questão da existência de um *locus* vocacionado para a formação dos professores primários, constituindo-se em São Paulo como um centro integral de formação desses profissionais. Assim como o Instituto de Educação Caetano de Campos, o CEFAM teve vida efêmera, **não resistindo às cirandas do poder.**

¹⁰⁷ A própria legislação ratificava essa diferenciação ao instituir que aos alunos do primeiro ciclo do Ensino Normal seria conferido o **certificado de regente de Ensino Primário**, enquanto que para os alunos do segundo ciclo seria expedido o **diploma de professor primário** (Art. 36 da Lei Orgânica do Ensino Normal).

Essa diversidade de ambientes e modelos formativos que compartilharam a tarefa de preparar os professores do magistério primário não ficou restrita à escola normal; manteve-se durante a coexistência dos CEFAM e da Habilitação Específica para o Magistério, constituindo-se também um elemento presente na esfera dos endereços institucionais de formação superior docente.

Tal diversificação, tanto na esfera da escola secundária quanto do ensino superior, apenas corrobora a tese que aponta para a inexistência de modelos únicos destinados ao preparo dos profissionais da educação básica.

Nesse aspecto, é importante considerar que, no âmbito dos limites e das possibilidades, as questões em torno do processo de diversificação institucional não se constituem, para nós, um problema.

Os limites encontrados nesse processo além de serem de outra ordem residem, fundamentalmente, no desafio posto ao poder público: encontrar caminhos que garantam a todos os seus professores, para além dos diferentes modelos institucionais existentes, uma formação de qualidade.

Outro elemento presente nos diferentes níveis em que se processa o preparo profissional dos futuros docentes diz respeito à existência de uma **política de descontinuidade** que têm marcado a condução das ações governamentais voltadas à formação inicial de professores no Brasil, desde seus primórdios.

Essa descontinuidade presente nas ações políticas cria uma “cultura” que pode ser caracterizada, entre outros, por uma constante interrupção ou “congelamento” de projetos; por uma contínua reorientação dos dispositivos legais responsáveis pela implementação das reformas no campo educacional brasileiro; pela substituição de projetos em andamento por outros que levem a “marca” das novas administrações públicas; enfim, por um conjunto de medidas que impedem o sucesso de muitas propostas que poderiam significar possibilidades concretas de avanço na qualidade impressa às instituições e aos cursos responsáveis pelo preparo dos profissionais da educação em nosso país.

Essa política da descontinuidade se configura como um dos principais elementos que têm dificultado a constituição – por parte dos ambientes formativos – de uma identidade institucional específica que os caracterize como centros de formação profissional docente.

As ações no âmbito das políticas públicas, particularmente na área educacional, são conduzidas pelos interesses dos diferentes grupos que ocupam o poder político, num dado

momento da história do país, e acabam por impedir a continuidade de projetos e programas que poderiam significar um avanço real das ações no campo da formação inicial de professores.

São exemplos dessa “cultura”: a efemeridade do Instituto de Educação de São Paulo, a brevidade dos Centros específicos de formação e aperfeiçoamento do Magistério e, mais recentemente, os entraves vivenciados pelos Institutos Superiores de Educação.¹⁰⁸

Superar essa situação pressupõe que as alternâncias de gestões e, conseqüentemente, de princípios e orientações no encaminhamento das políticas públicas no campo educacional não impliquem a destruição de projetos anteriores. Tal pressuposto impõe-nos a necessidade de considerarmos os programas, para além das marcas político-administrativas que trazem, sempre que eles representarem uma possibilidade concreta de melhoria das condições da educação básica, pública e gratuita.

Utopia? Por que não?

¹⁰⁸ Em relação aos ISEs, é importante ressaltar que sua proposta avança, para além de uma escola de preparação do professor das séries iniciais, em direção à constituição de um *locus* de agregação e articulação das diferentes licenciaturas, espaço onde os diferentes cursos seriam organizados em função da especificidade profissional de cada área de atuação a que se destinam.

Como nos lembra o poeta...

Se as coisas são inatingíveis,

Ora não é motivo para não querê-las,

Que tristes os caminhos se não fora,

A doce presença das estrelas...

(QUINTANA, Mário. *Das Utopias*).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, D. *Atos e Atos do Governo Provisório*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.
- ALMEIDA, M. I. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, A. M. (org). *Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. In: *Constituições do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1963.
- ALVES DE MATTOS, L. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico*. Rio de Janeiro: Aurora Editora, 1958.
- ANDRÉ, M. E. A. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa FCC*, São Paulo, n. 89, p. 72-75, mai. 1994.
- ANDRÉ, M et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n. 68, dez. 1999.
- ANTUNHA, H. C. G. *Universidade de São Paulo: Fundação e Reforma*. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1971.
- ARAPIRACA, J. O. *A Usaid e a educação brasileira: um estudo a partir da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AROUCA, L. S. *Pontos para a reflexão sobre Educação continuada*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- AZANHA, J. M. P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. Indicação CEE 07/2000, C.E.E. São Paulo, 2000.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. Cultrix: São Paulo, 1975.

- BARBOSA, S. N. F. & FREITAS, E. L. *A formação do profissional da creche: buscando definições para uma qualificação*. Monografia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRAULT, M. Professeurs: Formation, Carrière et Salaire. In: MENEZES, L.C. (Org.). *Professores: Formação e Profissão*. Coleção Formação de professores. Campinas: Autores Associados. São Paulo: NUPES, 1996.
- BRITO, R. L. G. L de. *O professor profissionalizante da Habilitação Específica de 2º grau para o magistério e a democratização do ensino*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.
- BRZEZINSKI, I. Trajetória do Movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais de educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: *Em Aberto*, Brasília, MEC/INEP, n. 12, abr./jun. 1992.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- BUSCH, R. K. *O ensino normal em São Paulo*. São Paulo: Record, 1935.
- CACETE, N. H. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação, a referência da formação do professor de Geografia*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- CACETE, N. H. & CAROLINO, J. A. & PISANESCHI, L. S. C. As Instituições de ensino superior no Município de São Paulo e a formação de professores: Uma proposta de mapeamento. In: IV SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, São Paulo.
- CALAZANS, J. et al. Depoimentos. *Boletim ANPED*, Niterói, ANPED (08), p.11-15, jul./dez. 1986.
- CAMPOS, M. M. Atendimento à infância na década de 80: As políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 82, 1992.

- CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. & FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CANDAU, V. M. Formação contínua de educadores: tendências atuais. In: REALI, M. A. & MIZUKAMI, M. G. (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Paulo: UFSCAR / Finep, 1997, p. 153/165.
- CARDOSO, F. H. *A Democracia na América Latina*: Novos Estudos. São Paulo: CEBRAP (10). p. 45-56, out. 1984.
- CARVALHO, M. M. C. *Molde Nacional e forma cívica. Higiene e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação, (1924-1931)*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.
- CAVALCANTE, M. J. *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério: um projeto em construção*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1992.
- CEDES. *Cadernos*. Educação Continuada. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.
- CHAGAS, E. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Caderno Cedes*, n. 02, Campinas: Autores Associados, 1981.
- CHAVES, V. Indicação CFE 67/75. *Estudos Superiores de Educação*: Habilitações e Cursos de Graduação. Documenta 178, set. 1975.
- CIVILETTI, M. V. P. O cuidado das crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, 1991.
- COLLARES, C. A. L. Gestão democrática, política pública e educação continuada. In: IV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1996. Água de São Pedro.
- COLLARES, C. A. L, MOYSÉS, A. M. A. GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, ano XX, 1999.
- COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. In: I ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO. Belo Horizonte, 1983.
- CONTRERAS, J. D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ed. Morata, 1997.

- CORTELLA, M. S. A política de Formação Permanente desenvolvida no Município de São Paulo (1989 - 1992). In: *A Relação Universidade / Rede Pública de Ensino: desafios à reorganização*. São Paulo: EDUC, 1994.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CREPALDI, R. *A Integração da Rede de Creches ao Sistema Municipal de Ensino*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002
- CUNHA, L. A. da. *A Universidade Crítica: o ensino superior da República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, L. A. da et al. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CUNHA, M. I. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA (Orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1978.
- DAVIDSON, F. & MAGUIN, P. *As creches*. Lisboa: Livros técnicos e científicos, 1983.
- DÓRIA, S. Escritos. In: *Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário*. Rio de Janeiro: Editora O Norte, 1922.
- DOURADO, L. F. et al. *Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2003.
- DUBY, G. *Idade Média, Idade dos Homens: do amor e de outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.
- DURHAM, E. R. & SAMPAIO, H. O ensino superior privado no Brasil. In: *Documento de Trabalho Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior*. São Paulo: NUPES/USP, n. 03, 1995.
- DURHAM, E. R. & SAMPAIO, H. O Ensino Superior no Brasil. *Revista do SESC/SP*. São Paulo: p. 34-35, set. 2007.
- DUTOIT, R. A. *A formação do Educador de Creche na dinâmica da Construção do Projeto Educacional*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs). *Cartografia do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ESCOBAR, J. R. Histórico da Instrução Pública Paulista. *Revista de Educação*, São Paulo, 4 (4), p. 158-190, dez. 1933.
- ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- FARIA, A. M. G & PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4ª ed. São Paulo: Editora da UFSCar, 2003.
- FÁVERO, M. L. *Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos (1930 – 1945)*. Brasília: Editora Plano, 1989.
- FERNANDES, F. Formação de profissionais e especialistas na Faculdade de Filosofia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n. 85.
- FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo: Editora Alpha-Ômega, 1975.
- FÉTZON, A. de M. Formar Professores? Um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo. *Estudos e Documentos*, n. 24. São Paulo, 1984.
- FRANCO JR. H. *A Idade Média: O Nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FRANCO M. L. P. B & BALLETTA, A. de O. Curso de Pedagogia: O que oferecem e como são avaliados pelos alunos. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 30, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, M. A. T. *O Ensino Primário no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.
- FRIGOTTO, G. *Trabalho e Educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1993.
- FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: ed. Nacional, 1971.
- FURTADO, C. *Análise do modelo brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

- FUSARI, J. C. *A formação Continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. São Paulo (SP): FDE, Idéias, 1992 (12), p. 25-34.
- FUSARI, J. C. & RIOS, T. A. A formação Continuada dos profissionais de Ensino. In: GT DO II CONGRESSO PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 1994, UNESP, São Paulo.
- GARRIDO E; MOURA, M. & PIMENTA, S. G. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN (org). *Formação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.
- GATTI, B. A.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal de Ensino. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 72, 1975.
- GATTI, B. & ROVAI, A. Um estudo sobre os cursos de formação de professores ao nível de 2º grau: Antigos cursos normais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 20, mar. 1977.
- GATTI, B. A. Formação docente: O confronto necessário: Professor x Academia. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 81, 1992.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: Problemas e Movimento de Renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 a 1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GUTERREZ PEREZ, F. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira-Thompson, 2003.
- IANNI, O. *A formação do estado populista na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização, 1975.
- IANNI, O. *Estado e Planejamento no Brasil (1930-1970)*. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1976.
- JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. Avanços, retrocesso e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: *Educação ou Tutela. Crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.

- JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S (Org.). *História de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática. 1996.
- KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes editora, 1983.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editora, 1989.
- KRAMER, S. *A Política do Pré- escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- KRAMER, S. *Alfabetização: Leitura e Escrita – Formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2002.
- KRAMER, S. & SOUZA, S. J. *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003.
- LAHIRE, B. Reprodução ou Prolongamentos Críticos? *Educação & Sociedade*. ano XXIII, nº78, abr. 2002.
- LANTER, A. P. S. L. *Um balanço das Políticas Públicas de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Monografia – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1998.
- LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação - visão crítica e perspectivas de mudança. *Educação & Sociedade*. Nº 68. CEDES. Campinas, 1999, p. 239-277.
- LIMA, G. C. N. de. Levantamento da Legislação relativa à formação do professor primário do Estado de São Paulo. *Revista Pedagógica*, São Paulo, 12 (22), p. 105-121, jul./dez., 1966.
- LIMA, M. S. L. *A formação continuada dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LUCAS, J. G. *A teoria na formação do educador: análise dos grupos de formação permanente de professores da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

- MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: *Ensino Superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MASCARO, C. C. O Ensino Normal no Estado de São Paulo: subsídios para o estudo de sua reforma. *Caderno da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 1956.
- MAUÉS, O. Cl. Reformas Internacionais da Educação e Formação de professores. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 118, p. 100-103, 2003
- MELLO, G. N. de et al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 45, 1983.
- MELLO, G. N. de. *Educação Escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MELLO, G. N. de & VELLOSO, J. & W. M. & SILVA, T. R. N. & SALGADO, U. M. *Educação e Transição Democrática*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MELLO, G. N. & SILVA T. R. N. O que pensar da atual política educacional? *Em aberto*. Brasília, ano X, n. 50/51. abr./set. 1992.
- MELLO, G. N. de & REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e Caribe: Busca por inovação e eficiência. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Brasília/UNESCO. Jul. 2002.
- MELLO, G. N. de. Os investimentos na formação de professores. *Revista Pátio*. ARTMED Editora S/A, ano X, n. 40, p. 20-22, nov. 2006/ jan. 2007.
- MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova*. São Paulo, CECC, (17), p. 49-66, jun./1989.
- MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 90, ago. 1994.
- MENEZES. L. C. (Org.) Professores: Formação e Profissão. *Coleção Formação de professores*. Campinas: NUPES, 1996.
- MERISSE, A. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. Assis: Editora Arte & Ciência, 1997.
- MOURA, M. I. G. L. de. *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no Estado de São Paulo: resgatando sua história e analisando sua contribuição*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

- MOURA, V. L. F. *Estado e política social no contexto da abertura*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1989.
- MÜLLER, V. R. A criança como sujeito de direitos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – MARINGÁ, Paraná, 1998.
- MUNERATO, R. V. S. Educação Infantil: Políticas públicas na década de 80. *Cadernos de divulgação cultural*. Universidade do Sagrado Coração, Bauru, s/d.
- NICOLAU, M. L. M. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. In: *Oficina de Sonhos e Realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus, 2003.
- NICOLAU, M. L. M. Um currículo para a construção da prática docente. In: SILVA, E. R. & LOPES-ROSSI, M. A (orgs.). *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté: Editora e Livraria Universitária, 2003.
- NISKIER, A. *Educação Brasileira: 500 anos de História (1500-2000)*. 2ªed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.
- NÓVOA, A (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Profissão professor. *Coleção Ciências e Educação*. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E.M.T. et al. (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- PARDAL, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 76, 1981.
- PASSOS, L. F. *A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

- PEREIRA, J. E. D. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Formação de profissionais da educação: Políticas e Tendências*. Campinas: Educação & Sociedade, n. 68, 1.999.
- PEREIRA, J. E. D. As relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 111, 2000.
- PEREIRA, R. C. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. In: *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1993.
- PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.
- PICONEZ, S. C. B. *Habilitação específica de 2º grau para o Magistério: Expectativas e necessidades de sua clientela*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: Uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. & OLIVEIRA, M. R (orgs). *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHEIRO, L. M. *Formação do Magistério*. RBEP, 53 (117), jan./mar. 1970.
- PISANESCHI, L. S. C. Educação Superior e formação de professores: Uma trajetória a partir dos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. In: III SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005, São Paulo.
- PISANESCHI, L. S. C. Os Institutos Superiores de Educação: Prerrogativas legais e diversidade institucional: A formação do professor da escola básica em foco. In: IV SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, São Paulo.
- PRADA, L. E. A. *Conceitos sobre formação de professores em serviço*. Campinas: UNICAMP, 1995.

- RAMOS DE OLIVEIRA, Z.M & FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em Creches no Município de São Paulo: Histórico de uma Realidade. *Caderno de Pesquisa* (56), São Paulo, fev.1986.
- REALI, A. M. R & MIZUKAMI, M. G. N (orgs). *Formação de professores*. São Paulo: UFSCar/FEP, 1996.
- RISTOFF, D. I. Avaliação da Educação Superior: Flexibilização e Regulação. In: DOURADO, L. F. & CATANI, A. M & OLIVEIRA, J. F. de (Org.). *Políticas de Educação Superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003, p.137-157.
- ROJO, R. A concepção de leitor e de produtor de textos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ler é melhor que estudar. *Anais do III Simpósio de Leitura, escrita e formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 1999.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SÁ, N. P. *Política educação e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1979.
- SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec Fapesp, 2000.
- SANCHES, E.C. *Creche: realidade e ambigüidades*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- SANTOS, M. & SILVEIRA, M. L. *O ensino superior público e privado e o território brasileiro*. Brasília: ABMES, 2000.
- SAVIANI, D. As Associações e o Estado. *Boletim da ANPED*, Niterói, ANPED (08), p. 43-47, 1986.
- SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- SEVERINO, A. J. *A proposta dos CEFAM: uma experiência para a formação do professor?* São Paulo: 1989.
- SEVERO A. M. D. Roda dos Expostos. In: *Ponto e Vírgula*. Porto Alegre: SMC, nº29. 1996.
- SILVA JR, J. dos R. & FERRETI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

- SILVA JR, J. dos R. & SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reforma do Estado e Mudanças na produção*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, J. I. *Formação do Educador e educação política*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVEIRA, G. T. Centros específicos de formação para o magistério – Os CEFAMs em São Paulo. In: MENEZES, L.C. *Professores: Formação e Profissão*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOUZA, R. C. de & TOGNAZZI, M. F. *A práxis na formação do educador infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.151, n. 114, abr./jun. 1969.
- TANURI, L. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.
- TANURI, L. *História da Formação de Professores*. RBE, nº14, 2000.
- TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n. 111, jul./set. 1968.
- TEIXEIRA, A. Escolas de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.115, n. 114, abr./jun. 1969.
- TOURAINÉ, A. *Les Mouvements sociaux*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Grupo de Estudos e Pesquisa em educação superior e formação de professores – GEPES – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.
- VELLOSO, J. Relatório e voto dos relatores. Curso Normal Superior e Habilitação para o magistério em Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia. In: *Parecer CES 970/99*.
- VILLELA, H. O. de. O mestre-escola e a professora. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WEFFORT, F. *O Populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ZELANTE, A. *A Escola Normal Paulista – Acertos e Desacertos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. Estudo Comparativo dos Resultados do SAEB 1995-1997. Brasília: INEP, 1997.

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. O Perfil da Escola Brasileira: Um estudo a partir dos dados do SAEB 97. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. Qualidade da Educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. Resultado do SAEB 1995-2005. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4244 de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Lex*. Legislação Federal, 1ª secção, 1947.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8529 de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. *Lex*. Legislação Federal, 1ª secção, 1947.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Lex*. Legislação Federal, 1ª secção, 1947.

BRASIL. II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979). Rio de Janeiro, IBGE, s/d.

BRASIL. III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985). Brasília, 1979.

BRASIL. LEI nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: CARVALHO, G. I. *Ensino Superior: legislação e jurisprudência*. Rio de Janeiro: Guanabara, s/d.

BRASIL. LEI nº 5540 de 28 de novembro de 1968. CARVALHO, G. I. *Ensino Superior: legislação e jurisprudência*. Rio de Janeiro: Guanabara, s/d.

BRASIL. LEI nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Reforma do ensino de primeiro e segundo grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 23 ago. 2007.

- BRASIL. LEI nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 03 dez. 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. II Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (1975-1979). Brasília, 1979.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (1980-1985). Brasília, 1980.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria Geral. Primeiro Plano de Educação e Cultura. (1972-1974). Brasília, MEC, 1972.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 67/75. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 178, p. 145- 159, set. 1975.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 68/75. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 181, p. 212-228, dez. 1975.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 1.350/79. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 227, p. 275, dez. 1979.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 292/62. *Documenta*. n. 10, dez. 1962
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 251/62. *Documenta*. n. 11, fev. 1963.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 45/72 *Documenta*. n. 134, Jan. 1972.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 70/76. *Documenta* 182. Jan. 1976
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 251/62. Currículo Mínimo e duração do Curso de Pedagogia. In: *Documenta*. 11 jan./fev. 1963, p. 59-65.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 252/69. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 151, n. 114, abr./jun. 1969, p. 341-367.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 632/69. In: *Ensino Superior Legislação e Jurisprudência*, p. 271-285.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 47/72. Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau: O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. In. *Documenta* 134, jan. 1972.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979). Brasília, 1975.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 70/76. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 182, p. 112-135, jan. 1976.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA.. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 71/76. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 183, p. 102, fev. 1976.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos profissionais de Creche e Pré-Escola: Questões Polêmicas. In: *Por uma Política de formação profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Redefinição do Curso de Pedagogia. Brasília, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Coletânea de legislação básica. Brasília, s/d.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretaria de Política Educacional para o ensino superior brasileiro. Subsídios para a discussão. Brasília, 1996.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. CEFAM: Especificações da Edificação. FDE, São Paulo, 1989.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Sistema de Informações Educacionais, São Paulo, 2001.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/CENP. *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM): Legislação e Normas Básicas*. (Org.) Leslie M. J. S. Rama: São Paulo, 1992.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação/CENP. *Relatório de Acompanhamento da Implantação do Projeto CEFAM*. São Paulo, 1991.

- SÃO PAULO. (Estado). *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. Vários volumes: de 1907 até 1926.
- SÃO PAULO. Decreto 39 de 03 de setembro de 1934. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.
- SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 2025 de 29 de março de 1911. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.
- SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 27 de 12 de março de 1890. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.
- SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 5884/33. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.
- SME/SP. *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo*. São Paulo: DOT, 2004.
- SME/SP. *Educação 02*. São Paulo: DOT, Maio de 2001.
- SME/SP. Grupos de formação: Uma (re)visão da Educação do Educador. In: *Cadernos de Formação*. São Paulo: DOT-EIA, 1990.
- SME/SP. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTEGRAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SP (Palestra). São Paulo: DOT, 2000.

REFERÊNCIAS OFICIAIS

Constituições e Leis Constitucionais

- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.
- Constituição do Brasil de 24 de janeiro de 1967. Rio de Janeiro, ed. Aurora, 1968.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.

Leis e Decretos

BRASIL. Decreto nº 63341 de 01 de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão de ensino superior e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-Federal nº 1178 de 23 de dezembro de 1892. Nova Regulamentação do Pedagogium.

BRASIL. Decreto-Federal nº 346 de 19 de abril de 1890: Criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação pública em São Paulo*. São Paulo, 1937.

BRASIL. Decreto-Federal nº 3810 de 19 de março de 1932. Exposição de motivos do Diretor-Geral de Instrução. Distrito Federal, RJ, 1932. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

BRASIL. Decreto-Federal nº 407 de 17 de maio de 1890. Estabeleceu as Diretrizes da Reforma da Escola Normal. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

BRASIL. Decreto-Federal nº 667 de 16 de agosto de 1890. Criação e regulamentação do Pedagogium.

BRASIL. Decreto-Federal nº 733-A de 05 de maio de 1890. Regulamentou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação pública em São Paulo*. São Paulo, 1937.

BRASIL. Decreto-Federal nº 981 de 08 de novembro de 1890: Regulamentou a Instrução Pública primária e secundária. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

BRASIL. Decreto-Lei nº 252 de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Dec-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

BRASIL. Decreto-Lei nº 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.

- BRASIL. Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 251/62. Currículo Mínimo e duração do Curso de Pedagogia. In: *Documenta*. n. 11, jan./fev. 1963, p. 59-65.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 252/69. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.151, n. 114, abr./jun. 1969, p. 341-367.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. PARECER CFE 632/69. Trata dos conteúdos específicos da Faculdade de Educação. In: *Ensino Superior Legislação e Jurisprudência*, p. 271-285.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 47/72. Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau: O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. In: *Documenta 134*, jan. 1972.
- Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. *Legislação Federal do Ensino Superior*. Reitoria da Universidade de São Paulo. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.
- SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 144-B de 30 de dezembro de 1892: Regulamentou a Lei 88/1892.
- SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 2025 de 29 de março de 1911. Regulamentou a existências das Escolas Normais Primárias e Escolas Normais Secundárias. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.
- SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 218 de 27 de novembro de 1893. Concedeu nova regulamentação à Lei 88/1892.
- SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 2221 de 23 de agosto de 1973. Estabelece as diretrizes para a Reforma Administrativa da Secretaria de Educação.

SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 27 de 12 de março de 1890. Regulamentou a organização da Escola Normal de São Paulo. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 3356 de 31 de maio de 1921. Regulamentou a Lei 1750 de 1920. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 3858 de 11 de junho de 1925. Alterou a denominação da Escola Normal da Capital para Escola Normal da Praça.

SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 5303 de 24 de dezembro de 1931. Alterou a denominação da Escola Normal da Praça para Instituto de Educação Caetano de Campos. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

SÃO PAULO. Decreto-Estadual nº 5884/33: Instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo. *Decretos Federais e Estaduais*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1939.

SÃO PAULO. LEI nº1750 de 08 de dezembro de 1920. Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. LEI nº 1341 de 16 de dezembro de 1912. Reforma da Escola Normal Secundária de São Paulo.

SÃO PAULO. LEI nº 1579 de 19 de dezembro de 1917. Criação do Curso Complementar preparatório para ingresso na Escola Normal.

SÃO PAULO. LEI nº 169 de 07 de agosto de 1893. Concedeu nova regulamentação à Lei 88/1892.

SÃO PAULO. LEI nº 2095 de 24 de dezembro de 1925. Reforma Estadual do Ensino e da Escola Normal de São Paulo.

SÃO PAULO. LEI nº 2269 de 31 de dezembro de 1927. Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. LEI nº 374 de 03 de setembro de 1895. Facultou às escolas complementares a possibilidade de formar os professores da escola elementar.

SÃO PAULO. LEI nº 452 de 05 de julho de 1937. Instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

SÃO PAULO. LEI nº 88 de 08 de setembro de 1892. Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo.

Indicações, Pareceres e Resoluções

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. Estudo Comparativo dos Resultados do SAEB 1995-1997. Brasília: INEP, 1997.

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. O Perfil da Escola Brasileira: Um estudo a partir dos dados do SAEB 97. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. Qualidade da Educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2003.

BRASIL, MEC/INEP. SAEB 97. Resultado do SAEB 1995-2005. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02/97. Disponível em: [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 12 nov. 2006

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/99.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 53/99.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer 115/99.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer 970/99.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer 009/2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer 133/2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02/2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 01/2006

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 08/2000.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Indicação 07/2000

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Indicação 60/2006. Adequação dos Cursos Normais Superiores e Cursos de Pedagogia às Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: [http:// www.ceesp.sp.gov.br](http://www.ceesp.sp.gov.br). Acesso em 26 fev. 2007.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Projeto de Deliberação 60/2006. Estabelece normas para criação de cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, bem como normatiza as adequações dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia existentes às novas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas na Resolução CNE/CP 01/2006. Disponível em: [http:// www.ceesp.sp.gov.br](http://www.ceesp.sp.gov.br). Acesso em 26 fev. 2007.

ANEXOS

ANEXOS

Matrículas nas Escolas Normais, de 1911 a 1920¹⁰⁹

	Escolas Normais Secundárias			Escolas Normais Primárias			Total Geral		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1911			950			1703			2653
1912	266	943	1209	714	1678	2392	980	2621	3601
1913	291	966	1257	689	1771	2451	971	2737	3708
1914	298	925	1223	788	1948	2736	1086	2783	3959
1915	289	838	1127	920	2232	3152	1209	3070	4279
1916	304	711	1015	1030	2044	3074	1334	2755	4089
1917	281	621	902	958	1866	2824	1239	2487	3726
1918	229	613	842	770	1811	2581	999	2424	3423
1919	173	557	730	605	1668	2273	778	2225	3003
1920							525	2072	2597

¹⁰⁹ Fontes: de 1912 a 1920 – *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. Op. cit., volumes de 1910-1911 a 1911 – João Lourenço Rodrigues – A Instrução Pública em São Paulo, *Revista do Ensino*, São Paulo, 10(3): 179-185, dez. 1911, p. 184.

Dados Educacionais

Estado de São Paulo CEFAM - Rede Estadual Matrícula Inicial por Série 1988 - 2000¹¹⁰

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
1988	2.083	—	—	—	2.083
1989	4.184	1.735	—	—	5.919
1990	4.463	4.159	1.857	—	10.479
1991	4.668	3.653	3.539	1.378	13.238
1992	4.631	3.871	3.310	3.468	15.280
1993	5.219	4.076	3.714	3.222	16.231
1994	5.849	4.539	3.716	3.444	17.548
1995	5.905	4.812	3.957	3.407	18.081
1996	5.927	4.923	4.221	3.611	18.682
1997	6.152	4.891	4.461	3.999	19.503
1998	6.069	5.393	4.434	4.301	20.197
1999	6.021	5.419	4.942	4.162	20.544
2000	6.073	5.290	4.945	4.667	20.975
Total	67.874	52.761	43.096	35.659	199.390

Estado de São Paulo CEFAM - Rede Estadual Taxa de Crescimento Anual por Série 1988 - 2000¹¹¹

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
1989	131,1	—	—	—	214,4
1990	-7,3	139,7	—	—	60,0
1991	4,6	-12,2	90,6	—	26,3
1992	-0,8	6,0	-6,5	151,7	15,4
1993	12,7	5,3	12,2	-7,1	6,2
1994	12,1	11,4	0,1	6,9	8,1
1995	1,0	6,0	6,5	-1,1	3,0
1996	0,4	2,3	6,7	6,0	3,3
1997	3,8	-0,7	5,7	10,7	4,4
1998	-1,3	10,3	0,6	7,6	3,6
1999	-0,8	0,5	11,5	-3,2	1,7
2000	0,9	-2,4	0,1	12,1	2,1

¹¹⁰ Fonte: de 1988 a 1995 LDE/CIE de 1996 a 2000: Censo Escolar/MEC

¹¹¹ Fonte: de 1988 a 1995 LDE/CIE de 1996 a 2000: Censo Escolar / MEC

Estado de São Paulo
CEFAM - Rede Estadual
Aprovação por Série - n^os absolutos
1990 - 2000¹¹²

Ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1990	3.759	3.692	1.458	—
1991	3.984	3.340	3.484	1.344
1992	4.031	3.663	3.179	3.392
1993	4.631	3.779	3.507	3.073
1994	5.065	4.118	3.546	3.345
1995	5.136	4.430	3.792	3.309
1996	4.898	4.543	4.607	3.471
1997	5.398	4.404	4.232	3.992
1998	5.332	4.863	4.257	4.139
1999	5.296	5.002	4.634	3.987
2000	5.565	4.979	4.753	4.483

Estado de São Paulo
CEFAM - Rede Estadual
Aprovação por Série - Taxas
1990 - 2000¹¹³

Ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1990	86,6	92,2	97,0	—
1991	87,4	93,2	97,4	98,5
1992	88,4	93,6	97,1	98,6
1993	91,8	95,5	97,6	98,6
1994	86,9	92,4	96,5	97,7
1995	86,4	92,9	95,5	96,2
1996	84,9	94,0	97,4	96,6
1997	91,9	96,5	98,1	98,0
1998	93,3	94,4	97,6	98,0
1999	92,8	95,3	97,5	97,8
2000	94,0	96,4	97,7	97,2

¹¹² Fonte: de 1990 a 1995 e 2000: LDE/CIE de 1996 a 1999: Censo Escolar MEC

¹¹³ Fonte: de 1990 a 1995 e 2000: LDE/CIE de 1996 a 1999: Censo Escolar MEC

Estado de São Paulo
CEFAM - Rede Estadual
Reprovação por Série - n^os absolutos
1990 - 2000¹¹⁴

Ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1990	284	148	23	–
1991	303	123	43	6
1992	313	163	41	18
1993	200	83	35	16
1994	508	192	68	9
1995	353	132	42	18
1996	461	155	51	17
1997	157	55	21	14
1998	115	137	32	19
1999	186	97	55	29
2000	121	77	43	50

Estado de São Paulo
CEFAM - Rede Estadual
Reprovação por Série - Taxas
1990 - 2000¹¹⁵

Ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1990	6,5	3,7	1,5	-
1991	6,6	3,4	0,1	0,4
1992	6,9	4,2	1,3	0,5
1993	4,0	2,1	1,0	0,5
1994	8,7	4,3	1,8	0,3
1995	5,9	2,8	1,1	0,5
1996	8,0	3,2	1,1	0,5
1997	2,7	1,2	0,5	0,3
1998	2,0	2,7	0,7	0,4
1999	3,3	1,8	1,2	0,7
2000	2,0	1,5	0,9	1,0

¹¹⁴ Fonte: de 1990 a 1995 e 2000: LDE/CIE; de 1996 a 1999: Censo Escolar MEC

¹¹⁵ Fonte: de 1990 a 1995 e 2000: LDE/CIE; de 1996 a 1999: Censo Escolar MEC

Estado de São Paulo
CEFAM - Rede Estadual
Abandono por Série - n^os absolutos
1990 - 2000¹¹⁶

Ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1990	300	164	23	—
1991	273	121	50	15
1992	215	86	53	30
1993	214	93	51	28
1994	256	145	63	71
1995	460	208	134	114
1996	410	137	73	105
1997	319	104	59	68
1998	270	152	73	67
1999	226	154	66	61
2000	233	110	68	79

Estado de São Paulo
CEFAM - Rede Estadual
Abandono por Série - taxas
1990 - 2000¹¹⁷

Ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1990	6,9	4,1	1,5	
1991	6,0	3,4	1,4	1,1
1992	4,7	2,2	1,6	0,9
1993	4,2	2,4	1,4	0,9
1994	4,4	3,3	1,7	2,0
1995	7,7	4,3	3,4	3,3
1996	7,1	2,8	1,5	2,9
1997	5,4	2,3	1,4	1,7
1998	4,7	2,9	1,7	1,6
1999	3,9	2,9	1,3	1,5
2000	3,9	2,1	1,4	1,7

¹¹⁶ Fonte: de 1990 a 1995 e 2000: LDE/CIE; de 1996 a 1999: Censo Escolar MEC

¹¹⁷ Fonte: de 1990 a 1995 e 2000: LDE/CIE; de 1996 a 1999: Censo Escolar MEC

Matrículas e diplomados nas escolas normais oficiais de 1920 a 1930

Matriculados				Diplomados		
Ano	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
1920	525	2072	2597	172	459	631
1921	437	1998	2435	96	456	552
1922	313	1514	1827	65	397	462
1923	228	1283	1511	67	359	426
1924	183	1248	1431	54	334	388
1925	182	1563	1745	26	212	238
1926	221	1892	2113	31	232	263
1927	255	2322	2577	37	314	351
1928	285	2841	3126	53	483	536
1929	401	3215	3616	52	412	464
1930	409	3275	3684	137	1066	1203

**Distribuição regional dos Institutos Superiores de Educação Públicos
e Cursos oferecidos**

REGIÃO SUDESTE	CAT. ADM.	ANO	LOCAL	CURSOS	HABILITAÇÕES	TURNOS
Centro de educação Técnica da UTRAMIG	ESTADO	1973	Belo Horizonte MG	Programas Especiais de Formação de Professores	Biologia, Física, Matemática, Química, Ensino Profissional e Nível Médio	Integral
Instituto Nacional de Educação de Surdos	FEDERAL	2003	Rio de Janeiro RJ	Normal Superior	Séries Iniciais e Educação Infantil	Tarde Noite
REGIÃO NORTE	CAT. ADM.	ANO	LOCAL	CURSOS	HABILITAÇÕES	TURNOS
Instituto Superior de Educação de Roraima – ISE RR	ESTADO	2003	Boa Vista RR	Ciências Exatas Normal Superior	Física, Matemática, Química, Séries Iniciais, Educação Infantil	Manhã Tarde Noite
Instituto Superior de Educação de Rorainópolis	ESTADO	2004	Boa Vista RR	Normal Superior	Séries Iniciais	Manhã Tarde
REGIÃO NORDESTE	CAT. ADM.	ANO	LOCAL	CURSOS	HABILITAÇÕES	TURNOS
Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas – FUNESA – ESPI	ESTADO	2001	Palmeira dos Índios AL	Ciências, Geografia, História, Letras, Pedagogia	Biologia, Matemática, Química, Português, Inglês, Séries Iniciais e Educação Infantil	Noite
Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Centro de Formação de Profissionais de Educação – IFESP	ESTADO	2001	Natal RN	Ciências, Matemática, Letras, Normal Superior	Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Séries Iniciais e Educação Infantil	Manhã Tarde Noite
Instituto de Superior de Educação de Goiânia	MUNICÍPIO	2004	PE	Normal Superior	Séries Iniciais e Educação Infantil	Noite
Instituto Superior de Educação do Pajeú – ISESP	ESTADO	2003	Afogados da Ingazeira PE	Normal Superior	Séries Iniciais e Educação Infantil	Tarde Noite
REGIÃO SUL	CAT. ADM.	ANO	LOCAL	CURSOS	HABILITAÇÕES	TURNOS
Não apresenta Institutos Superiores de Educação Públicos						
REGIÃO CENTRO-OESTE	CAT. ADM.	ANO	LOCAL	CURSOS	HABILITAÇÕES	TURNOS
Não apresenta Institutos Superiores de Educação Públicos						

Distribuição dos Estabelecimentos de Ensino Normal (Oficiais e Livres) no Estado de São Paulo, em 1934

Formação inicial de professores na América Latina e Caribe¹¹⁸

	Países	Formação de Professores por Nível de Ensino	Instituições responsáveis	Tempo de formação (anos)	Observações
AMÉRICA do SUL	Argentina	Educação Básica	Institutos de Formação Docente	3	5 semestres no Instituto e 1 de experiência prática em escolas
		Educação Secundária	Universidades	De 4 a 5	
	Bolívia	Educação Básica	Escolas Normais Superiores	3	Pré-requisito: bacharelado
		Educação Secundária	Escolas Normais Superiores	4	Pré-requisito: título de bacharelado e 2 anos de experiência
	BRASIL	Educação Básica	Escolas Normais (nível secundário), Faculdades de Pedagogia e Institutos Superiores de Educação	3 a 4 anos	
		Educação Secundária	Universidades e Institutos Superiores de Educação	2 a 6	Nas universidades geralmente o diploma de bacharelado é pré-requisito para o curso de licenciatura, realizado nas Faculdades e Departamentos de Educação.
	CHILE	Educação Básica	Universidades	De 3 a 5	
		Educação Secundária	Universidade ou Instituto Profissional	De 4 a 5	
	COLÔMBIA	Educação Básica	Escolas Normais (nível secundário) e Escolas de Educação (nível superior)	De 3 a 4	

¹¹⁸ Fonte: MELLO, G. N. de & REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e Caribe: Busca por inovação e eficiência. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Brasília/UNESCO. Jul. 2002.

		Educação Secundária	Faculdades de Educação de instituições de educação superior e Universidades Pedagógicas	De 3 a 4	
	EQUADOR	Educação Básica	Institutos Pedagógicos em Universidades	De 3 a 4	
		Educação Secundária	Universidades	4	
	GUIANA	Educação Básica	“Cyril Potter College of Education” (CPCE)	4	
		Educação Secundária	“Cyril Potter College of Education” (CPCE) e Universidade	De 3 a 4	Pré-requisitos para o curso da Universidade: egresso do CPCE, experiência profissional e que esteja em exercício
	PARAGUAI	Educação Básica	Institutos de Formação Docente	4	
		Educação Secundária	Institutos de Formação Docente e Universidades	4 a 5	
	PERU	Educação Básica	Institutos Superiores Pedagógicos e Universidades	5	
		Educação Secundária	Institutos Superiores Pedagógicos e Universidades	5	
	SURINAME	Educação Básica	“Instituut voor de Opleiding van Leraren”	4	
		Educação Secundária	“Instituut voor de Opleiding van Leraren”	De 2 a 4	
	URUGUAI	Educação Básica	Institutos Normais	De 3 a 4	
		Educação Secundária	Instituto de Professores Artigas, em Institutos de Formação Docente e nos CERP (Centros Regionais de Professores)	Nos institutos: 4 e nos CERP 3 ou mais	

	VENEZUELA	Educação Básica	Escolas de Formação Docente, Institutos Pedagógicos e Universidades	De 3 a 4	
		Educação Secundária	Escolas de Formação Docente, Institutos Pedagógicos e Universidades	De 3 a 4	
AMÉRICA CENTRAL E CARIBE	ANTIGUA E BARBUDA	Educação básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
	BAHAMAS	Educação básica	São formados pela Direção de Formação Docente (certificado de mestre e título de estudos gerais)	4	
		Educação Secundária	Universidade “West Indies”	3	Pré-requisito: certificado de mestre e que esteja em exercício
	BARBADOS	Educação Básica	“Erdiston Teacher’s College”	2	
		Educação Secundária	“Erdiston Teacher’s College”. Os graduados se formam na Universidade “West Indies”	2	
	BELIZE	Educação Básica	Faculdade de Educação da Universidade de Belize e em escolas (regime de alternância)	3	O programa prevê a alternância de períodos de formação na Universidade e nas escolas (experiência de campo de 1 ou 2 anos). Parte dos estudos pode também ser feito a distância.
		Educação Secundária	Universidade de Belize	2	1 semestre é dedicado a formação prática e a realização de uma investigação
	COSTA RICA	Educação Básica	Universidades (níveis possíveis de formação: 1. Diplomado ou Professorado, 2. Bacharelado universitário, 3. Licenciatura	De 2 a 5	O tempo de formação varia de acordo com o nível.
		Educação Secundária	Universidades (níveis: Bacharelado universitário ou Licenciatura)	De 4 a 5	

	CUBA	Educação Básica	Institutos Superiores Pedagógicos (Licenciatura em Educação Primária)	5	
		Educação Secundária	Institutos Superiores Pedagógicos (Licenciatura em Educação)	5	
	DOMINICA	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
	EL SALVADOR	Educação Básica	Universidades e institutos de educação especializados	3	
		Educação Secundária	Universidades e institutos técnicos	3	
	GRANADA	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
	GUATEMALA	Educação Básica	Instituições de formação docente	3	Pré-requisito: ter completado o primeiro ciclo da educação secundária
		Educação Secundária	Universidades	3	
	HAITI	Educação Básica	“Ecole Normale d’instituteurs”	3 (1 ano para quem já tem bacharelado)	Para ingressar no curso são feitos exames de admissão
		Educação Secundária	“Ecole Normale Supérieure”, Instituições privadas e universidades	3	São feitos exames de admissão para ingressar na “Ecole Normale Supérieure”
	HONDURAS	Educação Básica	Escolas Normais (título: Mestre de Educação Primária)	3	
		Educação Secundária	Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán e Escola Superior de Docentes	4	Pré-requisito: ter o título de Mestre de Educação Primária ou Bacharelado

	JAMAICA	Educação Básica	Departamentos de capacitação docente de diversas instituições, inclusive universitárias	3	Pré-requisito: ter completado o grau 11 da educação secundária
		Educação Secundária	Departamentos de capacitação docente de diversas instituições, inclusive universitárias	(*)	
	NICARÁGUA	Educação Básica	Curso em nível secundário (três anos de educação geral e dois de especialização)	5	Titulação obtida: Mestre de Educação Primária
		Educação Secundária	Universidade Autônoma de Nicaragua	4	Pré-requisito: Bacharelado ou o diploma de Mestre em Educação Primária Titulação obtida: Professor de Educação Média, junto com a Licenciatura
	PANAMÁ	Educação Básica	Escolas Normais.	3	Pré-requisito: ter completado o primeiro ciclo da educação secundária
		Educação Secundária	Universidade (Licenciatura)	De 4 a 5	
	REPÚBLICA DOMINICANA	Educação Básica	Escolas de Formação (em nível Secundário)	2	
		Educação Secundária	Escolas de Formação	2 a 3	Existem dois tipos de formação: uma prepara o docente para a educação secundária básica e a outra para a educação secundária superior
	SANTA LUCIA	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	(*)		
	SÃO CRISTÓVÃO E NEVES	Educação Básica	(*)		
		Educação Secundária	“Teacher Training College” em conjunto com a Universidade de “West Indies”	(*)	
	SÃO VICENTE E	Educação Básica	(*)		

	GRANADINAS	Educação Secundária	(*)		
	TRINIDAD E TOBAGO	Educação Básica	Escolas de Educação e Universidades de Formação Docente	2 a 3	
		Educação Secundária	Escolas de Educação e Universidades de Formação Docente	2 a 3	
AMÉRICA DO NORTE	MÉXICO	Educação Básica	Escola Normal (Centros de Formação Docente)	4 a 6	Pré-requisito: Bacharelado.
		Educação Secundária	Escola Normal (Centros de Formação Docente) e Universidades	4 a 6	Pré-requisito: Bacharelado.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Unesco, in www.unesco-org/iau/whed-2000.html					
(*) – Dados não disponíveis					

Instituições de Ensino Superior que oferecem curso de Pedagogia na Cidade de São Paulo

Instituição	Org. Acadêmico				Carga Horária	Categ. Adm.		Início de Funcio. Do Curso	Habilitações							
	UNI	FAC	C.UNIV	ISE		Publica	Privada		Adm. Escolar	Supervisão	Mag. Infantil	Mag. S.I. Fund.	Orie. Educ.	Mag. Mat. P.E.M.	Pedagogia	Outras
Adventista de São Paulo – UNASP			X		3160 horas/aula		X	01/02/99	X	X	X	X	X			X
Albert Einstein de São Paulo-FAESP		X			3580 horas/aula		X	05/04/99				X				X
Anglo Latino – FAL		X			3000 horas/aula		X	30/01/99			X	X		X		
Anhembi Morumbi – UAM	X				2550 horas/aula		X	01/08/07							X	
Anhembi Morumbi – UAM	X				3000 horas/aula		X	03/02/03								X
Associada Brasil- FAB		X					X								X	
Assunção – UniFAI			X		2400 horas/aula		X	31/03/71	X	X	X	X	X	X		X
Bandeirante de São Paulo - UNIBAN	X				3044 horas/aula		X	18/02/02								X
Belas Artes de São Paulo – FEBASP			X		3200 horas/aula		X	01/08/03		X						X
Brasília de São Paulo- FABRASP		X			3220 horas/aula		X	05/02/07							X	
Camilo Castelo Branco-UNICASTELO	X				3240 horas/aula		X	24/03/71							X	X
Campos Sales – FICS		X			2840 horas/aula		X	19/04/71	X	X			X	X		X
Capital – UNICAPITAL			X		2962 horas/aula		X	06/02/73	X	X	X	X	X			
CHAFIC		X			3200 horas/aula		X	15/08/05							X	X
Cidade de São Paulo – UNICID	X				3200 horas/aula		X	02/02/06							X	
Cruzeiro do Sul – UNICSUL	X				3300 horas/aula		X	16/02/04	X							X
Cruzeiro do Sul - UNICSUL "extinção"	X				2580 horas/aula		X	27/11/72	X				X	X		X

Ed. Alvorada Plus – ISEAP			X	2400 horas/aula		X	27/01/03	X			X				
Ed. e Cultura MontessoriFAMEC		X		3200 horas/aula		X	01/08/00	X		X	X				
Ed. Superior Guainás – IESG			X	3200 horas/aula		X	01/08/05							X	
Ed. Tec. Região Missio. FETREMIS		X		3200 horas/aula		X	26/01/07							X	
F. Ciên Ec. e Adn Sta Rita FACEAS		X		3200 horas/aula		X	01/02/03								X
Horizontes – FH		X		3210 horas/aula		X	14/08/06							X	
Ibero-Americano – UNIBERO			X	3260 horas/aula		X	01/08/07							X	
Ibirirapuera – UNib	X			3200 horas/aula		X	01/06/71	X	X	X	X	X			
Integrada Tibiriçá - FATI		X		2700 horas/aula		X	29/02/72	X	X			X	X		
Interlagos de Ed. e Cultura –FINTEC		X		3000 horas/aula		X	09/08/99	X		X	X				X
Ítalo Brasileiro – UniÍTALO			X	3364 horas/aula		X	01/01/99	X			X				X
MAGISTER		X		3800 horas/aula		X	05/02/01	X		X			X		
Método de São Paulo – FAMESP		X		3240 horas/aula		X	06/08/07							X	
Metropolitanas Unidas – FMU			X	3200 horas/aula		X	20/07/68	X	X	X		X	X		X
Mogi das Cruzes – UMC	X			2860 horas/aula		X	04/08/03	X		X	X				
Mogi das Cruzes – UMC	X			2860 horas/aula		X	12/02/07							X	
Morumbi Sul – FMS		X		3500 horas/aula		X	02/08/99	X	X		X	X			X
Mozarteum de São Paulo-FAMOSP		X		2532 horas/aula		X	06/02/95		X				X		
Nove de Julho – UNINOVE			X	2826 horas/aula		X	15/03/04	X	X				X		
Nove de Julho – UNINOVE			X	2826 horas/aula		X	29/05/72	X	X						X
Nove de Julho – UNINOVE			X	3660 horas/aula		X	12/02/07							X	
Oswaldo Cruz – FOC		X		2832 horas/aula		X	28/03/69	X					X		
P. Católica de São Paulo – PUCSP	X			2820 horas/aula		X	05/05/71	X	X		X	X	X		X
P. Católica de São Paulo – PUSCP	X			2820 horas/aula		X	05/05/71	X	X	X		X	X		X
Paulista – FIP		X		2820 horas/aula		X	01/08/06							X	
Paulista – UNIP	X			2400 horas/aula		X	14/02/01	X	X	X	X				
Paulista – UNIP	X			2400 horas/aula		X	14/02/02	X	X	X	X				
Paulista – UNIP	X			2400 horas/aula		X	10/02/97	X	X	X	X				
Paulista – UNIP	X			2310 horas/aula		X	16/02/04	X	X	X	X				
Paulista – UNIP	X			2310 horas/aula		X	14/02/01	X	X	X	X				
Paulista – UNIP	X			2400 horas/aula		X	11/01/80	X	X	X	X				
Paulista - UNIP "ensino à distância"	X			3200 horas/aula		X	01/04/06	X	X	X	X				X
Paulistano – UniPaulistana			X			X					X				

Práxis – FIPEP		X		3520 horas/aula		X	04/02/02	X							
Presbiteriana – MACKENZIE	X			3510 horas/aula		X	04/10/72	X	X	X	X	X	X		X
Pontifícia Universidade Católica	X			3200 horas/aula										X	
Radial – UNIRADIAL			X	3220 horas/aula		X	01/08/07							X	
Renascença – FACRENA		X		3200 horas/aula		X	01/01/75	X	X			X	X		
Rio Branco – FRB		X		3360 horas/ aula		X	01/02/00	X			X	X	X		
Salesiano de São Paulo – UNISAL			X	3200 horas/aula		X	05/02/01	X	X		X	X			X
Santa Izildinha – FIESI		X		3520 horas/aula		X	01/08/01	X	X						
Santa Marina – ISESM			X	330 horas/aula		X	6/2/2006								X
Santo Amaro – UNISA	X			3012 horas/aula		X	01/08/04			X					X
Santo Amaro – UNISA	X			3064 horas/aula		X	03/04/70	X	X	X	X				
Santo Amaro – UNISA	X			3012 horas/aula		X	1/8/2004	X	X	X	X				
São Camilo			X	3220 horas/aula		X	01/08/99								X
São Camilo			X	3220 horas/aula		X	01/02/73								X
São Judas Tadeu – USJT	X			3340 horas/aula		X	24/02/75	X	X				X		X
São Marcos – USM	X			3000 horas/aula		X	11/02/71							X	
São Marcos – USM	X			3000 horas/aula		X	03/02/03								X
São Paulo – USP	X			2880 horas/aula	X		25/01/34						X		
SINGULARIDADE/ISESP			X	3200 horas/aula		X	09/02/07							X	
Sumaré – ISES		X		3200 horas/aula		X	04/08/03	X							X
Tersa Martin – FATEMA		X		2860 horas/aula		X	13/02/74	X				X	X		
UNINOVE			X	2850 horas/aula		X	01/02/05	X	X				X		X
UNISANT'ANNA			X	3040 horas/aula		X	29/08/71	X	X	X	X	X			
Vera Cruz - ISE			X	3200 horas/aula		X	06/02/06							X	

Obs: Em relação a "outras habilitações" estão inclusas:

Recursos Humanos

Tecnologia Educacional

Mag. para deficientes mentais

Educação Especial

Treinamento de Pessoal

Gestão do Trabalho Pedagógico

Ed. De Deficientes da Audio-Comunicação

Decreto-Lei 8529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário¹¹⁹

Grade Curricular do Ensino Primário Elementar: Art. 7º (Duração: 04 anos)	Grade Curricular do Ensino Primário Complementar: Art. 8º (Duração: 01 ano)	Grade Curricular do Ensino Primário Supletivo: Art. 9º (Duração: 02 anos).
Leitura e linguagem oral e escrita.	Leitura e linguagem oral e escrita.	Leitura e linguagem oral e escrita.
Iniciação à Matemática.	Aritmética e Geometria.	Aritmética e Geometria.
Geografia e História do Brasil.	Geografia e História do Brasil; noções de geografia geral e história da América.	Geografia e História do Brasil.
Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.	Ciências Naturais e higiene.	Ciências Naturais e higiene.
Desenho e Trabalhos Manuais.	Conhecimentos das atividades econômicas da região.	Noções de Direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar).
Canto Orfeônico.	Desenho	Desenho
Educação Física.	Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.	Economia Doméstica (*)
	Canto Orfeônico.	Puericultura (*)
	Educação Física.	(*) Disciplinas exclusivamente destinadas aos alunos do sexo feminino.
	Economia Doméstica (*)	
	Puericultura (*)	
	(*) Disciplinas exclusivamente destinadas aos alunos do sexo feminino.	

¹¹⁹ O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: o ensino primário fundamental, destinado à crianças de sete a doze anos e o ensino primário supletivo: destinado aos adolescentes e adultos. (Art. 2º). O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar, (04 anos de estudos) e o complementar (01 ano de estudos). (Art. 3º).

O ensino primário supletivo terá um só curso: o supletivo. (Art.4º).

Decreto-Lei 1.190/39: Organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e criou no seu interior a Secção de Pedagogia, composta pelo curso de Pedagogia.

Bacharelado em Pedagogia

(Art. 19)

Duração: 03 anos

Disciplinas	Séries
Complementos da Matemática	I
História da Filosofia	I
Sociologia	I
Fundamentos biológicos da educação	I
Psicologia Educacional	I; II; III
Estatística Educacional	II
História da Educação	II; III.
Fundamentos sociológicos da educação	II
Administração Escolar	II; III.
Educação Comparada	III
Filosofia da Educação	III

Licenciatura em Pedagogia: Composto pelo curso de bacharelado + curso de Didática

(Curso de Didática)

(Art. 20)

Duração: 01 ano.

Disciplinas	Séries
Didática Geral (*)	I
Didática Especial (*)	I
Psicologia Educacional	I
Administração Escolar	I
Fundamentos biológicos da educação	I
Fundamentos sociológicos da educação.	I

(*): O Curso de Didática apresentava apenas duas disciplinas diferenciadas em relação ao bacharelado. Portanto, para os legisladores da época, bastava o aluno cursar Didática Geral e Didática Especial para estar habilitado para ser professor da Escola Normal.

Relação de CEFAMs no município de São Paulo¹²⁰***Artur Alvim***

Diretoria de Ensino da Região Leste 4
CEFAM em São Paulo
Endereço: Av. Waldemar Tietz, 1477 – Artur Alvim
CEP: 03589-001
Tel: (0xx11) 6742-1291
Atendimento em 2000: 398 alunos

Butantã

Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste
CEFAM, em São Paulo, junto a EE Keizo Ishihara
Endereço: Rua Mário Gessullo, 60 – Jd. Pirajussara
CEP: 05540-120
Tel: (0xx11) 3721-0049
Atendimento em 2000: 412 alunos

Cidade Dutra

Diretoria de Ensino da Região Sul 3
CEFAM em São Paulo
Endereço: Av. Alcindo Ferreira, 4 – Jd. Cruzeiro
CEP: 04803-170
Tel: (0xx11) 5666-9075
Atendimento em 2000: 312 alunos

Itaim Bibi

Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste
CEFAM-3, em São Paulo, junto a EEPSP Prof. Ceciliano José Ennes
Endereço: Rua Salvador Cardoso, 219 - Itaim Bibi
CEP: 04543-050
Tel: (0xx11) 3845-1675
Atendimento em 2000: 366 alunos

José Bonifácio

Diretoria de Ensino da Região Leste 3
CEFAM em São Paulo
Endereço: Rua Guilherme Valência, 45 – Itaquera
CEP: 08253-280
Tel: (0xx11) 6521-1188
Atendimento em 2000: 429 alunos

¹²⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM*. São Paulo: SE: 2001.

Lapa

Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste
 CEFAM-1, em São Paulo, junto a EEPG Experimental Dr Edmundo de Carvalho
 Endereço: Rua Tibério, 145 – V. Romana
 CEP: 05042-000
 Tel: (0xx11) 3864-2266
 Atendimento em 2000: 392 alunos

Pirituba

Diretoria de Ensino da Região Norte I
 CEFAM em São Paulo
 Endereço: Rua Comendador Zazur, s/n – Pirituba
 CEP: 02942-000
 Tel: (0xx11) 3974-7091
 Atendimento em 2000: 338 alunos

São Miguel Paulista

Diretoria de Ensino da Região Leste 2
 CEFAM em São Paulo
 Endereço: Rua Julião Pereira Machado, 60-A – São Miguel Paulista
 CEP: 08020-020
 Tel: (0xx11) 6956-8075
 Atendimento em 2000: 417 alunos

Tucuruvi

Diretoria de Ensino da Região Norte 2
 CEFAM em São Paulo
 Endereço: Rua São Marcelo, 399 – Vila Pedrosa
 CEP: 02250-050
 Tel: (0xx11) 201-6115
 Atendimento em 2000: 419 alunos

Relação de CEFAMs na Região Metropolitana da Grande São Paulo, por município:***Carapicuíba***

Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba
 CEFAM em Carapicuíba
 Endereço: Av. Amazonas. 1660 – Cohab II
 CEP: 06327-370
 Tel: (0xx11) 4187-5477
 Atendimento em 2000: 319 alunos

Diadema

Diretoria de Ensino da Região de Diadema
 CEFAM em Diadema
 Endereço: Rua das Pérolas, 51 – Jd. Donini
 CEP: 09920-490
 Tel: (0xx11) 4057-2758
 Atendimento em 2000: 385 alunos

Franco da Rocha

Diretoria de Ensino da Região de Caieiras
CEFAM Dr. Emílio Hernandez Aguilar, em Franco da Rocha
Endereço: SP 23 Estrada de Mairiporã. Km 041
CEP: 07780-000
Tel: (0xx11) 4443-6110
Atendimento em 2000: 470 alunos

Guarulhos

Diretoria de Ensino da Região de Guarulhos
CEFAM em Guarulhos
Endereço: Rua Cristobal Cláudio Filho, s/n
CEP: 07190-914
Tel: (0xx11) 209-2494
Atendimento em 2000: 456 alunos

Itapecerica da Serra

Diretoria de Ensino da Região de Itapecerica da Serra
CEFAM Samuel Cremm, em Itapecerica da Serra
Endereço: Rua Almerindo Pereira Bueno, 202 – Fundamental
CEP: 06850-000
Tel: (0xx11) 4667-1967
Atendimento em 2000: 402 alunos

Mogi das Cruzes

Diretoria de Ensino da Região de Mogi das Cruzes
CEFAM em Mogi das Cruzes
Endereço: Av. Carlos Baratino, s/n – Mogilar
CEP: 08773-600
Tel: (0xx11) 4790-2476
Atendimento em 2000: 439 alunos

Osasco

Diretoria de Ensino da Região de Osasco
CEFAM em Osasco
Endereço: Rua Manoel Rodrigues, 155 – Centro
CEP: 06233-160
Tel: (0xx11) 703-4309
Atendimento em 2000: 397 alunos

Santo André

Diretoria de Ensino da Região de Santo André
CEFAM em Santo André
Endereço: Rua das Figueiras, s/n – Bairro Jardim
CEP: 09080-270
Tel: (0xx11) 4438-631
Atendimento em 2000: 427 alunos

São Bernardo do Campo

Diretoria de Ensino da Região de São Bernardo
 CEFAM Tereza Delta, em São Bernardo do Campo
 Endereço: Av. Imperador D. Pedro II, 1000 – Vila Duzzi
 CEP: 09770-420
 Tel: (0xx11) 4125-0704
 Atendimento em 2000: 411 alunos

Suzano

Diretoria de Ensino da Região de Suzano CEF AM em Suzano
 Endereço: Rua Guilherme, 325 - Jd. Colorado CEP: 08500-000
 Tel: (0xx11) 478-1732
 Atendimento em 2000: 435 alunos

Relação de CEFAMs no Interior, por município***Adamantina***

Diretoria de Ensino da Região de Adamantina
 CEFAM Profª Maria Rosa da Costa Palo Mello, em Adamantina
 Endereço: Rua Paraná, 400 – Jd. Brasil
 CEP: 17800-000
 Tel: (0xx18) 521-2787
 Atendimento em 2000: 422 alunos

Andradina

Diretoria de Ensino da Região de Andradina
 CEFAM Prof. Argemiro Machado Filho, em Andradina
 Endereço: Rua Tamandaré, s/n – Pereira Jordão
 CEP: 16900-000
 Tel: (0xx18) 722-5553
 Atendimento em 2000: 437 alunos

Araçatuba

Diretoria de Ensino da Região de Araçatuba
 CEFAM Profª Arlete José Rodrigues Bonvicino, em Araçatuba
 Endereço: Av. Prestes Maia, 1764 – Jd. Ipanema
 CEP: 16046-100
 Tel: (0xx18) 624-3823
 Atendimento em 2000: 439 alunos

Avaré

Diretoria de Ensino da Região de Piraju
 CEFAM Armando Conforti, em Avaré
 Endereço: Av. Misael Eufrásio Leal, 857 – Vila Aires
 CEP: 18705-050
 Tel: (0xx14) 3733-7999
 Atendimento em 2000: 411 alunos

Bauru

Diretoria de Ensino da Região de Bauru
CEFAM Profª Lourdes de Araújo, em Bauru
Endereço: Rua Carlos de Campos, Q-04 – Vila Falcão
CEP: 17050-290
Tel: (0xx14) 238-6999
Atendimento em 2000: 432 alunos

Campinas

Diretoria de Ensino da Região de Campinas Leste
CEFAM Padre Ismael Simões, em Campinas
Endereço: Rua Cândido Mota, 186 – São Bernardo
CEP: 13031-110
Tel: (0xx19) 3272-0434
Atendimento em 2000: 409 alunos

Casa Branca

Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista
CEFAM em Casa Branca
Endereço: Pça Df. Carvalho, 281 – Centro
CEP: 13700-000
Tel: (0xx19) 671-1168
Atendimento em 2000: 302 alunos

Fernandópolis

Diretoria de Ensino da Região de Fernandópolis
CEFAM em Fernandópolis
Endereço: Rua Amapá, 879 – Jd. América
CEP: 15600-000
Tel: (0xx17) 442-2593
Atendimento em 2000: 353 alunos

Franca

Diretoria de Ensino da Região de Franca
CEFAM Dr. Antônio Baldijão Seixas, em Franca
Endereço: Rua Líbero Badaró, 1150 – V. Imperador
CEP: 14400-570
Tel: (0xx16) 703-1016
Atendimento em 2000: 457 alunos

Guaratinguetá

Diretoria de Ensino da Região de Guaratinguetá
CEFAM em Guaratinguetá
Endereço: Av. João Alckmin, 1249 - Jd. Esperança
CEP: 12500-000
Tel: (0xx12) 525-1070
Atendimento em 2000: 431 alunos

Guarujá

Diretoria de Ensino da Região de Santos
CEFAM em Guarujá
Endereço: Rua Carlos Nehring, 165 – Jd. Primavera
CEP: 11430-000
Tel: (0xx13) 3387-3317
Atendimento em 2000: 309 alunos

Itanhaém

Diretoria de Ensino da Região de São Vicente
CEFAM em Itanhaém
Endereço: Av. José Batista Campos, 1431 – Cid. Anchieta
CEP: 11740-000
Tel: (0xx13) 3422-4497
Atendimento em 2000: 255 alunos

Itapetininga

Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga
CEFAM Prof. Washington Silva, em Itapetininga
Endereço: Rua Dr. João Vieira de Camargo, 103 – Vila Barth
CEP: 18205-600
Tel: (0xx15) 271-1778
Atendimento em 2000: 398 alunos

Itapeva

Diretoria de Ensino da Região de Itapeva
CEFAM em Itapeva
Endereço: Rua Mário Prandini, 962 – Centro
CEP: 18400-000
Tel: (0xx15) 522-2971
Atendimento em 2000: 415 alunos

Jales

Diretoria de Ensino da Região de Jales
CEFAM em Jales
Endereço: Rua Vicente Leporace, 2634 – Jd. Trianon
CEP: 15700-000
Tel: (0xx17) 632-5066
Atendimento em 2000: 417 alunos

Jaú

Diretoria de Ensino da Região de Jaú
CEFAM Prof. Zien Nassif, em Jaú
Endereço: Av. Dr. Quinzinho, 754 – Jd. Jorge Atalla
CEP: 17211-070
Tel: (0xx14) 3626-6226
Atendimento em 2000: 426 alunos

Lins

Diretoria de Ensino da Região de Lins
CEFAM Dr. Ulysses Guimarães, em Lins
Endereço: Av. José Ariano Rodrigues, 77 – Jd. Ariano
CEP: 16400-000
Tel: (0xx14) 522-1445
Atendimento em 2000: 285 alunos

Marília

Diretoria de Ensino da Região de Marília
CEFAM Prof. Macário Ribeiro Macario, em Marília
Endereço: A v. Rio Branco, 803 – Salgado Filho
CEP: 17502-000
Tel: (0xx14) 433-6787
Atendimento em 2000: 339 alunos

Matão

Diretoria de Ensino da Região de Araraquara
CEFAM Profª Grazia Olga Vezzani, em Matão
Endereço: Av. Rincão, 598 – Jd. Buscard
CEP: 15990-000
Tel: (0xx16) 282-6608
Atendimento em 2000: 296 alunos

Penápolis

Diretoria de Ensino da Região de Birigui
CEFAM em Penápolis
Endereço: Rua Dr. Antônio Define, 1280 – Centro
CEP: 16300-000
Tel: (0xx18) 652-4893
Atendimento em 2000: 184 alunos

Pirassununga

Diretoria de Ensino da Região de Pirassununga
CEFAM em Pirassununga
Endereço: Av. Padre Antônio Van Ess, 1925 – V. Guilhermina
CEP: 13630-000
Tel: (0xx19) 561-2961
Atendimento em 2000: 382 alunos

Presidente Prudente

Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente
CEFAM em Presidente Prudente
Endereço: Rua Cyro Bueno, 40 – Jd. Centenário
CEP: 19060-560
Tel: (0xx18) 231-1609
Atendimento em 2000: 390 alunos

Presidente Venceslau

Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio
CEFAM em Presidente Venceslau
Endereço: Rua Paulo Sérgio Righetti, 45 – Cid. Jardim
CEP: 19400-000
Tel: (0xx18) 271-3730
Atendimento em 2000: 406 alunos

Registro

Diretoria de Ensino da Região de Registro
CEFAM Profª Marina Assanuma, em Registro
Endereço: Rua Nelson Brihi Badur, 440 – Jd São Nicolau
CEP: 11900-000
Tel: (0xx13) 6821-3513
Atendimento em 2000: 382 alunos

Santa Fé do Sul

Diretoria de Ensino da Região de Jales
CEFAM em Santa Fé do Sul
Endereço: Rua Oito, 764 – Centro
CEP: 15775-000
Tel: (0xx17) 631-2706
Atendimento em 2000: 313 alunos

São Carlos

Diretoria de Ensino da Região de São Carlos
CEFAM Deputado Miguel Petrilli, em São Carlos
Endereço: Rua Francisco Briscesi, s/n – Jd. Centenário
CEP: 13564-170
Tel: (0xx16) 271-1492
Atendimento em 2000: 347 alunos

São José do Rio Preto

Diretoria de Ensino da Região de São José do Rio Preto
CEFAM Profª Lucilia Ferrari, em São José do Rio Preto
Endereço: Rua Eduardo Nielsen, 420 – Jd. Congonhas
CEP: 15030-070
Tel: (0xx17) 234-5390
Atendimento em 2000: 418 alunos

São José dos Campos

Diretoria de Ensino da Região de São José dos Campos
CEFAM em São José dos Campos
Endereço: Rua Salmão, 570 – Pq. R. Aquarius
CEP: 12246-260
Tel: (0xx12) 341-4185
Atendimento em 2000: 426 alunos

Sorocaba

Diretoria de Ensino da Região de Sorocaba
CEFAM Prof. João Tortello, em Sorocaba
Endereço: Rua FD 13, s/n – Jd. Pagliato
CEP: 18031-550
Tel: (0xx15) 222-5679
Atendimento em 2000: 40 I alunos

Taquaritinga

Diretoria de Ensino da Região de Taquaritinga
CEFAM Beatriz A. O. Buscardi, em Taquaritinga
Endereço: Av. Heitor Alves Gomes, s/n – Jd. Beatriz
CEP: 15900-000
Tel: (0xx16) 3252-4508

Teodoro Sampaio

Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema
CEFAM de Teodoro Sampaio junto a EEPSPG Salvador m. Munhoz
Endereço: Rua Pará, 506 – Estação
CEP: 19280-000
Tel: (0xx18) 282-1937
Atendimento em 2000: 361 alunos

Tupã

Diretoria de Ensino da Região de Tupã
CEFAM Prof. Odinir Magnani, em Tupã
Endereço: Rua Dr. Bezerra de Menezes, 125 – Independência
CEP: 17605-440
Tel: (0xx14) 442-8005
Atendimento em 2000: 398 alunos

Tupi Paulista

Diretoria de Ensino da Região de Adamantina
CEFAM em Tupi Paulista
Endereço: Rua Almirante Barroso, 186 – Centro
CEP: 17930-000
Tel: (0xx18) 851-1308
Atendimento em 2000: 453 alunos

Votuporanga

Diretoria de Ensino da Região de Votuporanga
CEFAM Prof. João Batista Budin Filho, em Votuporanga
Endereço: Rua Rio Grande, 810 – Vila Paes
CEP: 15500-000
Tel: (0xx17) 422-3024
Atendimento em 2000: 417 alunos

Legislação Educacional Brasileira (1823-1968)¹²¹

Imperial

Decreto de 1/3/1823 – cria uma escola de primeiras letras, pelo método do ensino mútuo, para instrução das corporações militares.

Decisão nº69 – Guerra – Em 29 de abril de 1823 – Manda tirar dos corpos de linha das províncias um ou dois indivíduos para freqüentarem nesta corte as escolas do ensino mútuo pelo método de Lancaster.

Decisão nº 130 – Guerra – Em 22 de agosto de 1823 – Manda abonar aos oficiais inferiores e cadetes que vieram das Províncias aprender o método do ensino mútuo uma gratificação mensal, enquanto freqüentarem a dita aula.

Lei de 12/8/1834 – Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

Decreto 1331-A, de 17/2/1854 – Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.

Decreto nº 6379, de 30/11/1876 – Cria, no Município da Côrte, duas escolas normais primárias.

Decreto nº 7247, de 19/4/1879 – Reforma o ensino primário e secundário no Município da Côrte e o superior em todo o Império.

Decreto nº 7684, de 6/3/1880 – Cria, no Município da Côrte, uma escola normal primária.

Decreto nº 8025, de 16/3/1881 – Manda executar o novo regulamento para a Escola Normal do Município da Côrte.

Decreto 10060, de 13/10/1888 – Dá novo regulamento à Escola Normal.

Federal

Decreto nº 407, de 17/5/1890 – Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal.

Decreto nº 980, de 8/11/1890 – Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal.

Decreto nº 981, de 8/11/1890 – Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal.

Decreto nº 982, de 8/11/1890 – Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal.

¹²¹ TANURI, Leonor Maria. *Contribuição para o estudo da escola normal brasileira*. Dissertação de mestrado. Setor de Administração Escolar e Educação Comparada, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1969.

Constituição de 24/2/1891.

Decreto-lei nº 8530, de 2/1/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal.

Constituição da 18/9/1946.

Lei nº 4024, de 20/12/1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Parecer nº 82, de 12/5/1962, Conselho Federal de Educação, Comissão de Legislação e Normas.

Parecer nº 251/62 – Fixa o currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia.

Normas para o ensino médio – Indicação do Conselho Federal de Educação, 1962.

Parecer 569, de 11/11/1966, Conselho Federal de Educação, Câmara do Ensino Primário e Médio.

Parecer 252, de 11/ 4/1969 – Mínimos de Currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

Estadual (São Paulo)

Lei nº 88, de 8/9/1892 – Reforma a Instrução pública do Estado.

Decreto 144-B, de 30/12/1892 – Aprova o regulamento da instrução pública.

Lei nº 169, de 7/8/1893 – Adita diversas disposições à Lei nº 88, de 8/9/1892.

Decreto nº 739, de 16/2/1900 – Dispõe sobre prática de ensino e expedição de diplomas de habilitação para o magistério a alunos de escolas complementares do Estado.

Decreto nº 1015, de 19/3/1902 – Reforma o regulamento da Escola Normal da Capital, que baixou com o Decreto nº 397, de 9/10/1896.

Decreto nº 1051, de 28/12/1906 – Concede matrícula no terceiro ano da Escola Normal aos professores diplomados, e aos que vierem a se diplomar pelas escolas complementares.

Lei nº 1311, de 2/1/1912 – Aprova o regulamento das escolas normais primárias.

Lei nº 1579, de 19/12/1917 – Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do Estado.

Decreto nº 3858, de 11/6/1925 – Reforma a instrução pública.

Lei nº 2269 do 31/12/1927 – Reforma a instrução pública do Estado.

Decreto nº 4888, de 12/2/1931 – Reorganiza o ensino normal e dá outras providências.

Decreto nº 5846, de 21/2/1933 – Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o Instituto “Caetano de Campos” em Instituto de Educação, em nível universitário, reorganizando as escolas normais oficiais do Estado e estabelecendo providências para o ajustamento das escolas normais livres à nova organização.

Decreto nº 50133, de 2/8/1968 – Regulamenta a Lei nº 10038, de 5/2/1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal.

Estadual (outros estados)

Normas para a organização dos currículos das escolas normais e outras informações sobre as mesmas (documentos datilografados enviados pelas secretarias de educação de vários estados do Brasil).

Legislação referente à habilitação específica para o magistério (1971-1987)

1. Parâmetros Legais: finalidade, estrutura. Organização curricular etc.

- Lei Federal nº 5692/77 e Parecer CFE 853/71.
- Parecer CFE nº 45/72 – regulamenta a implementação do ensino profissionalização (Ementário legislação federal. Vol. 4 – p. 193)
- Parecer CFE nº 349/72 – fixa os parâmetros legais da habilitação, em nível federal.
- Deliberação CEE nº 18/82 – relaciona as matérias que poderão compor a parte diversificada do currículo.
- Deliberação CEE nº 20/74 – institui, em São Paulo, a Habilitação em 4 anos.
- Deliberação CEE nº 21/76 (Indicação CEE 81/76) – fixa os parâmetros legais da Habilitação em nível estadual.
- Deliberação CEE nº 24/82 – dispõe sobre a suspensão de aplicação de dispositivos da Deliberação CEE 21/76 e dá outras providências em relação à HEM.
- Deliberação CEE nº 03/87 – altera artigo 1º da Deliberação CEE 24/86.
- Lei Federal nº 7044/82 – altera dispositivos da Lei Federal 5692/71.
- Deliberação CEE 29/82 – implanta a Lei Federal nº 7044, em nível estadual.
- Portaria CENP nº 01/78 – procede a ajustamento nos Q.C. (D.C. 07/01/78).
- Resolução SE nº 09/79 – complementa a Resolução SE 169/77 (D.C. de 20/1/79).
- Resolução SE nº 236/83 – operacionaliza a reorganização do ensino de 1º e 2º grau, a partir da Lei Federal 7044 De lib. CEE 29/82.
- Orientação para as unidades escolares da rede estadual que oferecem a H. E. M. – subsídios para definição da Proposta Educacional.
- Parecer CFE nº 785/86 – Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus (Aviso Ministerial nº (sic) /86

2. Estágio Supervisionado

- Parecer CFE 1684/74 – dispõe sobre a Supervisão de Estágio (duração e limites) no ensino de 2º grau.
- Parecer CFE 1866/75 – dispõe sobre o Estágio na Habilitação Magistério.

- Parecer CEE 871/76 – dispõe nos termos do parecer CFE nº 1866/75, que a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério até a (4ª série do 1º grau) não está abrangida pelo limite de duração de estágio estabelecido no Parecer CFE nº 1684/74.
- Decreto 7770/76 – regulamenta admissão de estagiários nas escolas estaduais, nos termos do artigo 39 da Lei Complementar nº 114.
- Lei Federal nº 6494/77 – dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de 2º grau regular o supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.
- Resolução SE nº 09/80 – dispõe sobre o estágio de estudantes do ensino profissionalizante, dos estabelecimentos estaduais que mantêm ensino de 2º grau e dá providências correlatas.
- Decreto nº 87497/82 – regulamenta a lei nº 6494, de 07/12/77, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e do 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.
- Resolução SE nº 273/82 – dispõe sobre estágio de alunos de cursos superiores em escolas de 1º e 2º grau da Rede Estadual e dá outras providências.
- Resolução SE nº 274/82 – dispõe sobre o Estágio Supervisionado da Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério.
- Resolução SE de 14/12/83 – homologa Del. CEE 23/83 – DOE de 17.12.83.
- Estabelece normas gerais para o ensino Supletivo no sistema de ensino do Estado de São Paulo e revoga a Del. CEE 19/82, bem como as disposições em contrário. Sec. IV – Dos cursos de Qualificação profissional. Estágio de Prática Profissional: Artigo 20, 1º 2º 3º.

2.1 Jurisprudência sobre Estágio Supervisionado (do Conselho Estadual de Educação)

- Parecer CEE 871/76 – consulta a respeito de estágio na HEM.
- Parecer CEE 871/76 – nos termos do Parecer CFE nº 1866/75, a HEM até a (4ª série do 1º grau) não está abrangida pelo limite de duração de estágio estabelecido no Parecer CFE nº 1684/71.
- Parecer CEE 395/80 – dispensa de estágios a alunos que comprovem estar trabalhando há mais de um ano no mesmo setor que estão cursando na escola (Habilitação Profissional dos setores secundário e terciário).

- Parecer CEE 395/80 – o responsável na escola, pelo estágio deverá justificar em ata própria a computação do tempo de trabalho do estágio que julgar equivalente ao que...
- Parecer CEE 496/80 – consulta sobre estágio.
- Parecer CEE 624/80 – convalida atos escolares.
- Parecer CEE 1676/82 – solicita o reconhecimento dos anos em que exerceu a profissão de professor de 1ª a 4ª séries do 1º Grau.
- Parecer CEE 503/83 – consulta sobre Estágios em Habilitações Profissionais, em nível de 2º Grau, Supletivo.
- Parecer CEE 1552/82 – consulta sobre estágio na Habilitação Profissional (Plena) Técnico de Enfermagem.
- Parecer CEE 1722/83 – computação de tempo de trabalho para efeito de estágio.
- Parecer CEE 0099/86 – Total de horas destinadas ao Estágio supervisionado na HEM.
- Parecer CEE 1446/83 – irregularidade na vida escolar de alunos da HEM; inadequação do estágio supervisionado cumprido ou não realização do Estágio (fasc. XVI-1983, p. 407).
- Parecer COE 624/80 – convalidação dos atos escolares da HEM.
- Parecer CEE 0496/80 – regularização da vida escolar.
- Parecer OEE 0395/80 – dispensa de Estágio e acréscimo da disciplina. Desenho no currículo de 1º e 2º graus.

Transferência e Adaptação

- Deliberação OEE 15/85 – dispõe sobre a transferência de alunos do ensino de 1º e 2º graus do Sistema de ensino do Estado de São Paulo.
- Deliberação CEE 21/76 – artigos 8º e 9º.
- Deliberação CEE 24/86 – altera art. 9º da 21/76.
- Deliberação OEE 03/87 – altera art. 1º da 24/86.

Regularização de matrícula: Casos específicos

Da regularização de matrícula na 4ª série da Habilitação para os licenciados em Pedagogia (Plena)

- Parecer CEE 870/77.
- Delib. CEE 21/76, art. 8º.
- Indicação CEE 10/78.
- Del. CEE 1397/80.
- Parecer CEE 1397/80 – o que dispõe sobre o direito legal de exercer o Magistério de 1ª a 4ª série para os pedagogos (lic. Plana)
- Parecer CEE 762/86 – regularização de vida escolar de aluna egressa do Curso de Pedagogia (lic. Plena).

Da regularização de matrícula de egressos do 3º grau (em geral)

- Delib. CEE 21/76 art. 8º
- Ind. CEE 10/78
- Del. CEE 27/78
- Parecer CEE 762/86

Dos portadores de certificado de conclusão de 2º grau (Educação), com 3 anos de duração. (f. Res. CFE 36/68). São considerados concluintes de 2º grau (egressos do 2º grau) com direito a continuidade de estudos em 3º grau.

- Del. CEE 21/76 art. 9º
- Del. CEE 24/86 e Del. CEE 03/87
- Del. CEE 15/85

Adendo:

Informação sobre a Res. CEE 36/68 que operacionalizou a H.E.M. no Estado de São Paulo, antes da Lei Fed. 5691/71 e Parecer CFE 349/72. Tal situação permitia duas situações:

(a)

2º Grau + Educação

(em 3 anos)

- * Expedição de certificado de conclusão da 3ª série do 2º (Educação) dando direito apenas à continuidade de estudos em nível de 3º grau.

(b)

a possibilidade de retorno para o concluinte da situação (a) à 4ª série (com adaptações).

- * o exame de adaptação era feito por uma banca de professores do curso.
- * não havia para esta adaptação exigência de frequência regular. Tão somente exigia-se o cumprimento dos estudos e trabalhos exigidos pela banca.
- * após o cumprimento das exigências para adaptação, era expedido o diploma de Prof. 1

Capacitação para o exercício do Magistério das disciplinas dos Mínimos Profissionalizantes na HEM.

- Portaria MEC nº 35/85 – estabelece instruções para a expedição do registro profissional dos professores e especialistas em educação.

Observação: Consultar também as resoluções SE, anuais, que tratam sobre o processo de atribuição de classes e aulas do pessoal docente do quadro do Magistério. (Res. SE nº 5 de 14/01/86; Res. SE nº 298 de 28/11/86).

Outros documentos legais (para consulta) (nas vigentes)

- Decreto nº 86.324 de 31/01/81.
- Portaria nº 162 de 06/05/82.
- Portaria nº 207 de 15/06/82.
- Decreto 14.132 de 29/11/79.
- Aplicação do artigo 22 do Decreto 14.132 de 29/11/79 (Quadros curriculares X Registro de Professores: D.O.E. Sec. 1 São Paulo 92 (219) – 24/11/82, p. 13.
- Capacitação para o Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau. (licenciados em Pedagogia).
- Parecer CFE 1350/79 (IN: DOCUMENTA 227, p. 276) – dispõe sobre o direito de lecionar no Magistério de 1ª a 4ª série para os licenciados em Pedagogia. (licenciatura plena) e **não** para os licenciados no regime da lic. curta.
- Parecer CEE 298/76 – dispõe sobre a capacitação para o Magistério (licenciados em Pedagogia) nas 4 primeiras séries do 1º grau.
- Parecer CEE 1397/80 – capacitação para o magistério de 1ª a 4ª série dos licenciados em Pedagogia (lic. plena) (Habilitação Magistério).
- Portaria MEC nº 35/85 – estabelece instruções para a expedição do registro profissional dos professores e especialistas em educação.
- Outros documentos para consulta

- Parecer CFE 1304/73
- Parecer CEE 435/75 (v. 6 – p. 2277)
- Parecer CEE 288/76. (v. X – p. 651)
- Parecer CEE 870/77 (v. IV – p. 983)
- Parecer CFE 1138/80 (v. X – 379)
- Parecer CFE 601/81
- Parecer CEE 1397/80 (v. X – p. 458)
- Parecer CEE 410/82
- Parecer CEE 2101/81 (certificado)

Curso do Magistério no Noturno

Res. SE nº 101 de 12/10/78 – Proíbe a instalação de Curso do Magistério no noturno.

Observação: Não vem sendo aplicada.

São Paulo 25/04/87

Organização: Equipe resp. pelo Magistério

SESG /DC – CENP/SE