

CAPÍTULO III

Um olhar sobre a Escola Normal, sua história e a política educacional

A Escola

*A escola é o foco de onde a luz radia,
A luz que aclara os tempos e as nações;
Ora é a luz que descanta, é cotovia;
Ora é scentelha de revoluções!*

*Por onde é que o soldado balbucia
O nome da “Pátria”, que enche os corações?
Onde é que nasce o amor? Onde a poesia?
Onde as mais santas inspirações?*

*Na escola irrompe em solidário affecto,
O altruístico e elevado sentimento,
Graças ao fogo, de paixão repleto,*

*Das lavas do vulcão do entendimento;
- “É que há mais luz nas letras do alfabeto
Que nas constelações do firmamento!”*

WERNECK, Eugenio.

ANTHOLOGIA BRASILEIRA

Collectanea em prosa e versos de escritores nacionais.

São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1927

Neste capítulo, abordaremos a ascensão e o declínio da Escola Normal como um espaço específico, construído pela legislação e pelos intelectuais que a defenderam, para a formação de professores do antigo curso primário, hoje séries iniciais da Educação Básica. Iniciaremos com a questão colocada por Nóvoa sobre a profissionalização da atividade de professor, e de maneira sucinta, colocaremos o nascimento da Escola Normal. No entanto, nos distanciaremos dessa abordagem ampliada e, pouco a pouco, o texto se voltará para as especificidades do desenvolvimento da Escola Normal no estado de São Paulo, observando-o a partir das interferências da legislação educacional que o transforma, desenhando um traçado que parte do geral para o específico até alcançarmos a escola estudada.

3.1 - A Escola Normal como lugar de formação do professor primário

Segundo Nóvoa (1986), a qualquer sociedade humana organizada cabe a função primordial da transmissão, de geração em geração, de um modo coletivo de viver e de compreender o mundo, entendida como uma tarefa educacional. Este autor defende que o desenvolvimento do modelo escolar para essa tarefa foi resultado de um longo processo, produzido a partir de um jogo complexo de relações sociais e de modificações nas representações sobre o mundo e as pessoas. Dentre essas podemos destacar: o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, ora a criança precisava ser corrigida ora necessitava de proteção e, conseqüentemente, a sociedade passou a se ocupar das crianças instituindo processos educativos intencionais; a imposição de um controle do corpo e a interiorização progressiva das regras morais que vão funcionar como mecanismos reguladores das pessoas e distanciarão o estado natural da infância e do adulto educado, o que exigirá uma ação educativa; a instauração de uma nova ordem sócio-econômica (capitalista) e o desenvolvimento de uma nova relação com a leitura e a escrita; a implantação de uma sociedade na qual os espaços são delimitados estabelecendo-se lugares exclusivamente destinados às crianças e associados ao processo de escolarização.

Para Nóvoa (1986), o processo de produção do modelo escolar se desenvolverá consideravelmente a partir do século XIX, emergindo um universo cultural dominado pela escrita. A escola passará de uma opção possível a um investimento social inevitável. Será da escola a competência de reproduzir as normas e transmitir a cultura.

Simultaneamente a esse processo tem-se o desenvolvimento da profissão docente, ou seja, um grupo de indivíduos passou a ter a responsabilidade de ensinar às crianças certos conhecimentos, técnicas e comportamentos, transmitindo os elementos e os valores de uma dada cultura (NÓVOA 1986:11). Para este estudioso, o processo de profissionalização da atividade docente organizou-se a partir da construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas próprias e específicas da docência e da organização de um conjunto de normas e valores que regeriam o exercício dessa profissão. Esse processo foi estruturado em quatro etapas: a atividade docente passou a ser considerada como um modo de vida de um grupo profissional especializado; a exigência de uma licença ou diploma para exercer a profissão; a criação de instituições específicas para a formação de professores que transmitissem os conhecimentos e as técnicas, as normas e valores próprios da profissão docente; a constituição de associações profissionais de professores que agiriam no desenvolvimento de um espírito de grupo e na defesa de um estatuto sócio profissional dos professores.

Villela (2008: 29) também acentua que os processos de institucionalização da profissão docente vincularam-se à consolidação dos estados modernos e à criação de um corpo de funcionários públicos encarregados de desenvolver a tarefa de transmissão de conhecimentos: “Para a conquista do reconhecimento do ofício de professor, foi fundamental o surgimento de escolas normais, responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e de um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional.” (VILLELA, 2008: 29).

No decorrer dos anos, a necessidade de uma formação especial para a pessoa que se dedicasse ao ensino, principalmente para crianças, os chamados “mestres-escola”¹, cresceu e se desenvolveu. O século XIX vivenciou a democratização do ensino primário nos países mais desenvolvidos da época e a primeira metade deste século foi dominada pelos debates em torno da institucionalização do ensino normal, na qual os futuros professores aprenderiam os conhecimentos e as técnicas, as normas e os valores próprios da profissão docente, observando-se então, a implantação das escolas normais (TANURI, 1979: 14).

Para Rocha (2008:47), a história da escola normal está associada à implementação da instrução primária, pois objetivava a preparação de mestres para as escolas de primeiras letras. Assim, a escola pública, reinventada no mundo moderno, tem na escola normal e na escola primária seus pilares básicos.

Segundo Dias (2008:76)², a escola normal brasileira vai adquirindo estabilidade quando as ideias liberais de educação popular, a obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino ganham forças. Será em torno de 1870, que se generaliza a noção da escola normal como uma instituição normalizadora e produtora de regras de conduta do professor nos seus múltiplos aspectos: procedimentos didáticos, aspirações políticas, atuação profissional, comportamento público e privado.

Bencostta (2005: 69) esclarece que os estados de São Paulo e do Rio de Janeiro foram os primeiros a, ainda no século XIX, executarem reformas que resultaram em um sistema público de ensino primário. Conforme Hilsdorf (2008) nos coloca, em São Paulo a Lei Provincial nº 81, de 6 de abril de 1887, tem como alguns de seus pontos fundamentais

...a criação do ensino primário no lugar das escolas avulsas de primeiras letras, com estudos seriados, simultâneos e progressivos; [...] a adoção da metodologia intuitiva, concreta e objetiva; [...] a profissionalização do

¹ Segundo Nóvoa (1986: 16-17), os mestres-escola eram pessoas que complementavam sua pacata renda com o ofício de ensinar a ler e escrever meninos e meninas, não possuíam preparação para o exercício da atividade docente e tinham um status socioeconômico muito baixo.

² O volume no qual encontramos este estudo de Dias (2008) é composto de vários artigos que se dedicam ao estudo das escolas normais no Brasil, e pode ser apreciado pelo historiador da educação com proveito.

magistério com a exigência do diploma de normalista para a ocupação das cadeiras e formulação de prescrições para o controle de suas atividades, como a utilização de livros padronizados para o registro da matrícula e da frequência dos alunos e a obrigatoriedade do envio de relatórios às autoridades.(HILSDORF, 2008:103)

No período republicano, houve a criação dos Grupos Escolares com uma nova organização administrativa e pedagógica que implicava em profundas mudanças no currículo e na distribuição do espaço nos edifícios escolares. Nos primeiros anos da “Velha República”, efetivou-se a construção de grandiosos grupos escolares que buscava, na cena urbana, tornar visível ideais republicanos, enaltecendo-os:

[...] os grupos escolares não deveriam ser um ocasional agrupamento de escolas em um mesmo edifício, [...] esta escola deveria possuir uma sequência metódica e sistemática do ensino, seria necessário, portanto, submetê-los a uma regulamentação científica. Desse modo, enfatizava-se que os alunos, na medida do seu aproveitamento, passassem por diversas classes e graus e assim cada vez mais se aperfeiçoaria sua educação intelectual, física e moral, [...]

... além de prédios próprios que tinham como princípio a racionalização dos espaços, [...] temos a mobília que substituía os torturantes bancos sem encostos; o quadro-negro; o material escolar vinculado [...] ao método intuitivo ou lições de coisas [...] a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades de apreensão sensorial dos alunos, a instrumentalização das leituras didáticas... (BENCOSTTA: 2005: 71)

Para Bencostta (2005), a seriação e a uniformização dos conteúdos organizaram o tempo escolar distribuindo-os, gradualmente, nos quatro anos do curso primário, provocando, em seguida, o uso de livros didáticos, de literatura infantil e cartilhas adaptadas a esse modo de organizar o currículo da escola primária.

Segundo Souza (1996),

Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico. Ensinar não consiste mais em um ofício artesanal que implica a posse de um saber duradouro. A renovação do ensino e as novas finalidades sociais da educação popular introduzem a escola primária na lógica da modernidade – avanço científico, desenvolvimento, mudança, velocidade, rapidez. (SOUZA, 1996: 190).

Além disso, e ainda segundo Bencostta (2005), a criação dos grupos escolares determinou o aparecimento de uma nova figura no cenário educacional: o diretor, cargo que não existia na esfera pública escolar primária. O diretor além de executar suas funções administrativas no ordenamento do cotidiano de professores e alunos, deveria ser responsável

por retransmitir e atualizar os conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores ao corpo docente da escola sob sua responsabilidade.

Para Souza (1996), o diretor tornou-se uma autoridade do governo:

A identidade do diretor como uma *autoridade do ensino* foi construída nos primeiros anos seguidos à implantação dos grupos escolares. (grifos da autora) [...] A importância dos diretores de grupo escolar não pode ser minimizada, pois eles constituíram, juntamente com os professores primários, o primeiro corpo profissional do magistério público dotado de uma identidade. A autoridade do diretor foi construída sobre a encarnação do poder do Estado como legítimo representante do governo no âmbito de sua competência. Dessa forma, ele deveria ser considerado pelos professores, alunos e comunidade local. (SOUZA, 1996: 70-71)

O surgimento dos grupos escolares em São Paulo, segundo Souza (1996), ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular.

Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação. A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exibí-los, solenizá-los! (SOUZA, 199: 13).

Com a expansão dos grupos escolares em São Paulo temos, concomitantemente, a expansão da Escola Normal. Entre 1890 e 1920, conforme Razzini (2005: 102), temos no estado de São Paulo a construção de pelo menos 130 grupos escolares e a implantação de dez Escolas Normais. Mascaro (1956) descreve a cronologia dessas escolas: em São Paulo, em 1880, tem-se a reabertura da única escola normal (a “Escola Normal da Praça”); em 1894 cria-se a escola de Itapetininga, em 1896 a de Piracicaba, 1902 a de Campinas, em 1906 a de Guaratinguetá, em 1910 as de Pirassununga e de Botucatu, em 1912 a de Casa Branca e a outra escola da capital, a escola normal do Brás. Sendo, em um primeiro momento, apenas a “Escola Normal da Praça” uma escola secundária e as outras escolas primárias. Essa rede de escolas oficiais públicas se manteve estável até 1928, quando houve nova expansão de escolas normais.

Podemos dizer que, a partir dessa primeira expansão do ensino normal, ocorre a progressiva profissionalização do professor e se estabelece a escola normal como o lugar específico para sua formação e especialização, substituindo, paulatinamente, os concursos, a reprodução da prática e outras maneiras.

Reiterando o que foi dito até este ponto, no Brasil o grande esforço para a criação de escolas normais em diferentes províncias iniciou-se no século XIX³, embora sua consolidação dar-se-ia apenas no século XX, conforme afirma Dermeval Saviani (2008: 8). Segundo este autor, a consolidação das escolas normais resultou de um difícil, longo e oscilante processo que atingiu seu ponto de maturação nos anos 50 e 60 do século XX e, em seguida, iniciou-se um sistema de desmontagem do sistema de escolas normais.

Conforme Campos (1987) indica, se durante os anos iniciais da primeira República, a “Escola Normal” tornou-se a instituição responsável pela formação do professor primário, quando a estrutura econômica do início do século XX começa a ser alterada pelo processo de urbanização e industrialização (visto no capítulo anterior), o sistema educacional também é transformado: em São Paulo ocorre nova expansão dos grupos escolares, impelindo à necessidade da ampliação da formação de professores. Também no campo das ideias surgem movimentos culturais e pedagógicos (“entusiasmo pela educação”, “otimismo pedagógico”, Manifesto dos Pioneiros de 1932), em favor de reformas educacionais mais profundas.

Assim temos em 1917, a reforma de Afrânio Peixoto, diretor da instrução do Distrito Federal, que separou o curso da Escola Normal em dois ciclos: um preparatório e outro profissional, desenvolvendo a escola de aplicação, para maior eficiência da prática escolar. Em São Paulo surgiu o curso complementar ao primário com a duração de dois anos como degrau inicial das escolas normais.

³ Em nosso país, a primeira escola normal foi criada em 1835 em Niterói/RJ. Segundo Tanuri (1979), durante o Império essa instituição de ensino, em particular, a escola normal criada em São Paulo, em 1846, permaneceu instável por um longo período sendo fechada e reaberta várias vezes, adquirindo estabilidade apenas na década de 1880, quando, finalmente, a necessidade do ensino elementar a um contingente maior da população bateu à porta. Esta mesma autora observou que os exames para a seleção de professores antecederam à preocupação com sua preparação e foram mantidos por algum tempo, com a justificativa da insuficiência numérica de professores formados pelas escolas normais. Entre os fatores que impeliam a baixa procura pelas escolas normais, durante o Império, podem ser salientados a baixa importância dada à educação popular, sendo essa conquista, iniciada nos finais do século XIX, o pouco apreço dado à profissão de professor primário, bem como sua ínfima remuneração e péssimas condições de trabalho.

Segundo Infantsi da Costa (1983),

As condições do exercício do magistério em escolas isoladas eram tão precárias que a terça parte do professorado encontrava-se licenciada. O professor público normalista, em virtude de sua elevada qualificação – a Escola Normal da Capital mantinha alto padrão de ensino - preferia, e o encontrava facilmente, emprego público nas Secretarias de Estado, em vista de melhor remuneração. (INFANTOSI DA COSTA, 1983:107)

A influência política também era um fator de interferência no desenvolvimento das escolas, na qual o espaço escolar era utilizado como instrumento de exercício de poder, impedindo que muitos avanços no desenvolvimento do sistema escolar fossem ampliados. Sobre esse tema é interessante a análise do artigo de Hilsdorf (2008) que descreve as incessantes denúncias de Rangel Pestana no jornal “A Província de São Paulo” e sua atuação no embate entre liberais e republicanos, como membro da Assembleia Legislativa da Província.

O estado de São Paulo tornou-se modelo na organização da educação pública, ocorrendo a expansão das matrículas no ensino primário. A reforma Sampaio Dória (1920) é significativa desse período na qual, decidiu-se atender o maior número possível de crianças, diminuindo a duração do curso primário para dois anos, ao mesmo tempo em que tornava obrigatória a entrada para a escola, apenas de crianças com nove anos ao invés dos sete anos. Novamente, a formação oferecida aos professores passa por intensas críticas. Essa reforma aumentou o curso de formação de professores para três anos; propôs maior desenvolvimento nos estudos de preparação profissional; criou a prática escolar como um trabalho distinto da cadeira de pedagogia; sugeriu que a formação de diretores, inspetores e professores de ginásio e das escolas normais fosse realizada em um nível superior.

Seguindo a argumentação de Lourenço Filho (2001:33), a acusação de debilidade do ensino para a formação do professor, intensamente debatida entre diversos estudiosos, recaiu sob dois aspectos: a forma de como se desenvolveu o ensino no Brasil e a desvalorização do profissional de ensino propriamente dito. O curso nas escolas normais tentou atender a duas necessidades: o ensino para a aquisição de uma cultura geral e a formação técnica, sendo esta muito precária e reduzida a um curso de lições formais. Assim, conforme Lourenço Filho (2001), concorriam para esta situação:

A brevidade do curso, o exíguo preparo dos alunos, por ocasião da matrícula inicial, nas escolas normais, e a inadequação dos processos de ensino, principalmente, nas matérias de cunho técnico, têm impedido que essa preparação se tenha podido fazer de modo cabal. As matérias de cunho profissional, na maioria das escolas, têm-se limitado a duas ou três, enquanto as de ensino propedêutico, dadas de mistura com essas, têm sido 10 ou 12, absorvendo o tempo e as preocupações do estudante, que não as pode distinguir nem hierarquizar. LOURENÇO FILHO (2001:33).

Em outro aspecto, Lourenço Filho (2001) salienta que qualquer pessoa, com algum conhecimento, advogava o título de professor no Brasil e, o fato de nossas leis tolerarem isso, demonstra a própria consciência pública de não diferenciar entre a posse de um saber e a habilidade de saber ensiná-lo.

O Decreto 3.281, de 1928, reinstalou um curso normal de dois ciclos, sendo um preparatório e outro profissional e, passou a exigir um curso de adaptação (semelhante ao complementar). Em São Paulo, a reforma Pedro Voss, em 1925, aumentara o curso normal para cinco anos, em seguida o governo de Júlio Prestes reduziu-o para três anos.

Segundo Campos (1987:12), o governo instalado a partir de 1930 pensou a educação como um instrumento para implantar uma nova mentalidade no país. Conforme Hilsdorf (2006), a política educacional do período foi definida a partir das linhas ideológicas que

orientaram as matrizes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. A educação escolar deveria promover valores relacionados à família, à religião, à pátria e ao trabalho. Assim tínhamos o nacionalismo como cultura oficial bem como “... a defesa da “raça bandeirante”, o culto à pátria, da família tradicional, da mulher-mãe, do trabalhador-herói, da nação eugênica.” (HILSDORF, 2006: 99). O Estado Novo implantou nos currículos das escolas elementares e secundárias a educação física (nos moldes militares⁴), o ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil, o canto orfeônico e as festividades cívicas, como a Semana da Pátria. Essas orientações permaneceram até pelo menos a década de 1960, conforme observado nas atas de reuniões pedagógicas da escola secundária CEART (Colégio Estadual Antonio Raposo Tavares), em Osasco:

Ata 4 – Sete de setembro de 1953.

Relação dos professores e funcionários que compareceram às solenidades realizadas no dia sete de setembro de mil novecentos e cinquenta e três, às 9 horas neste estabelecimento.[...]

Ata 6 – dia 15 de Outubro de 1953

Relação de professores que compareceram às solenidades do dia sobredito [...]

Ata 8 – Dia 15 de novembro de 1953

Aos treze dias de novembro de mil novecentos e cinquenta e três, realizou-se a sessão cívica comemorativa à data da Proclamação da República.

Previamente convidados, compareceram os seguintes professores e funcionários, cuja lista de presença devidamente assinada, se encontra arquivada no estabelecimento [...]

Ata 11– Comemoração do Dia das Mães

Aos oito dias do mês de maio de mil novecentos e cinquenta e quatro, no galpão do prédio do G. E. Mal. Bittencourt, onde se encontra funcionando o Colégio Estadual “Antônio Raposo Tavares”, realizou-se uma festa comemorativa ao “Dia das Mães”. Previamente foram convidados os senhores professores e funcionários do estabelecimento, tendo comparecido os seguintes professores [...]

Ata 13 – Reunião dos Professores – 11-8-1954.

Aos onze dias do mês de agosto de mil novecentos e cinquenta e quatro, sob a presidência do diretor do estabelecimento, professor Nilo Magalhães Ribeiro, efetuou-se uma reunião do corpo docente em exercício. [...]. O assunto principal da reunião versou sobre os preparativos e a organização geral da festa do “Dia da Escola”, 27 de agosto. Os professores

⁴ Em São Paulo, segundo Souza (1996), a educação física, já na implantação dos Grupos Escolares, era considerada importante pela influência moralizadora e higiênica e tinha por objetivo desenvolver a coragem e o patriotismo. Os exercícios militares foram implantados, pois “...na ausência do serviço militar obrigatório, cabia à escola primária a preparação do ‘cidadão-soldado’...”, ou seja, objetivava produzir um futuro “defensor da pátria”. (SOUZA, 1996:163)

foram convidados previamente para a reunião em apreço por comunicado afixado na sala. Assinaram a lista de comparecimento, que se acha arquivada em pasta própria os seguintes professores: [...]

Ata 15 - Comemoração Cívica do “Dia da Independência”

Aos sete dias do mês de setembro de mil novecentos e cinquenta e quatro, no prédio onde se encontra funcionando o Colégio Estadual “Antonio Raposo Tavares”, realizou-se uma sessão cívica comemorativa à efeméride. Constatou do programa previamente elaborado, uma palestra sobre a data a cargo da senhora professora Helena Pignatari, escolhida pela Congregação do Colégio, números de orfeão, recitativos, bailados e outros de arte e civismo. Compareceram os seguintes professores e funcionários: [...]

Ata 17 – Reunião dos Professores – 05-11-1954

Aos cinco dias do mês de novembro de mil novecentos e cinquenta e quatro, sob a presidência do professor Nilo Magalhães Ribeiro, com início às 18,00 horas, realizou-se uma reunião dos professores a fim de serem esclarecidos vários assuntos, destacando-se os pertinentes... [...], as comemorações cívicas dos dias “15 de novembro” e “19 de novembro” e outros relacionados com a vida escolar e do estabelecimento.

Ata 18 - Dia 15 de novembro

Proclamação da República.

Aos quinze dias do mês de novembro de mil novecentos e cinquenta e quatro, a direção do estabelecimento em colaboração com o corpo docente e discente, realizou uma sessão Cívica comemorativa à efeméride epigrafada.

Ata – Reunião Pedagógica de 5 de agosto de 1955.

Aos cinco dias do mês de agosto de 1955, às 18h, na sala cinco do Colégio Estadual “Antonio Raposo Tavares” de Osasco nesta Capital, sob a presidência do Sr. Nilo Magalhães Ribeiro, diretor do estabelecimento e com a presença dos senhores professores: [...], realizou-se mais uma reunião pedagógica do corrente ano, na qual foram discutidos os seguintes assuntos: [...], b) nos termos do Regimento Interno o “dia da escola” deve ser comemorado. Este colégio festeja a sua data em 27 de agosto. Ficou determinado que essa comemoração será feita na quarta aula, para que não sejam interrompidas as aulas. Falará nesta data a professora de História Helena Pignatari; antes, porém, será feito um histórico do colégio pelo Sr. Diretor; c) na festa de “7 de setembro” falará sobre a data a professora Dagmar Silva; [...]

Ata – Reunião dos Professores

Aos seis dias do mês de setembro de 1955, às 15h na sala número cinco do Colégio Estadual “Antonio Raposo Tavares” [...]. Aberta a sessão foram discutidos os seguintes assuntos: [...] b) sobre a festa da “Independência” a ser comemorada pelo estabelecimento que terá lugar no dia sete às 18:30 horas e na qual comemoração falará a professora Dagmar de Arnaldo Silva, pede o Sr. presidente que os professores lembrem os alunos para a importante sessão cívica. [...] h) “o dia das árvores”, será comemorado pela escola às 18:30 horas, falando sobre a data a professora Dirce Romero.

Reunião Pedagógica de 19 de setembro de 1963 – Período diurno.

Aos dezoito dias do mês de setembro de 1963, às 10 horas, reuniram-se os professores do período diurno do Colégio Estadual “Antonio Raposo Tavares”, sob a presidência do prof. Walter Sylvio Dominas, diretor do estabelecimento. Estiveram presentes os professores: [...]. A comemoração do “dia da árvore” foi marcada para as dez horas do dia 21 de setembro, com a participação do Orfeão do Colégio e o plantio de duas árvores significativas: o Pau-Brasil e o Ipê.

Fonte: Livros de Atas de Reuniões Pedagógicas (1953–1963) - Arquivo Morto da E. E. Antonio Raposo Tavares.

Em verdade, considerando as recentes contribuições da historiografia, podemos dizer até que essas orientações seguiram os princípios adotados já nos primeiros anos da República, quando houve a criação dos Grupos Escolares em São Paulo⁵. Segundo Souza (1996), essas instituições escolares foram consideradas templos nos quais os ideais republicanos eram preconizados.

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. [...] De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de publicitar a ação republicana corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles de batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. (SOUZA, 1996: 227).

A continuidade dessas práticas escolares, transformando-as em uma tradição escolar, proclamou ao longo dos anos os ideais políticos dos diferentes períodos, ao mesmo tempo em que, tornou a escola visível e valorizada aos olhos da população que a considerava como um lugar de desenvolvimento da moral, cultivo do conhecimento e necessário para a ascensão social.

Além disso, ainda conforme Hilsdorf (2006), no Estado Novo buscou-se a modernização do Estado com a implantação de um aparelho burocrático-administrativo também no setor educativo: “...foram criados órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer regras a serem cumpridas no plano estadual.” (HILSDORF, 2006:100).

Nesse contexto, o ensino normal em São Paulo, tendo à frente Fernando de Azevedo, passou por profundas reformas em sua estrutura, as quais traziam em seu bojo as marcas,

⁵ Quanto à presença da música nas escolas, por exemplo, lembramos os trabalhos de Vera L. Gomes Jardim, “Os sons da República: o ensino de música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República, 1889-1930” e de Ailton Pereira Morila, “Dando o tom: música e cultura nas ruas, salões e escolas da cidade de São Paulo, 1870-1906” que, respectivamente, discutem a existência de uma atividade musical escolar durante a Primeira República e no Império.

descritas anteriormente, do Estado Novo, principalmente, os aspectos relacionados à racionalidade do processo de ensino. O curso passou a receber a seguinte organização, conforme o Decreto nº 5884, de 21 de abril de 1933:

[...] um curso fundamental secundário de cinco anos e um curso profissional de dois anos, após o curso primário de quatro anos. O curso normal se destinava à preparação de professores e distribuía pelas seguintes secções: Educação compreendendo Psicologia, Pedagogia, Prática de Ensino e História da Educação; Biologia aplicada à Educação – com as matérias: Fisiologia e Higiene da Criança, Estudo do Crescimento Físico da Criança e Higiene da Escola e Sociologia – compreendendo: fundamentos de Sociologia, Sociologia Educacional e Investigações Sociais em Nosso Meio. Além do ensino compreendido nas três secções, haveria aula de Música, Desenho, Artes Industriais e Domésticas. O curso primário, além da finalidade que lhe era própria, deveria servir de lugar para a “observação, experimentação e prática de métodos e processos de ensino” (artigo 798). As aulas – com métodos renovados – deveriam “estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto da observação pessoal e o hábito da reflexão” (artigo 788). A Escola Normal da Capital, agora Instituto de Educação “Caetano de Campos” devia ministrar em sua escola de professores cursos para a formação de professores primários e secundários, diretores e inspetores escolares e os de aperfeiçoamento que se tornassem necessários, sendo considerados seus cursos de nível universitário. A formação superior para os professores em todos os níveis era uma aspiração de muitos educadores tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. Ela reaparecerá em diferentes momentos da história do ensino normal paulista. (Campos, 1987: 13-14)

Na década de 1930, no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira também transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação. Para Lourenço Filho (2001:34), essas reformas quebravam o padrão francês dessas instituições, destruíam as divisões entre o ensino normal e o secundário geral (exigido para a matrícula nas escolas superiores) e elevava-se a formação do professor ao nível universitário.

A escola secundária dos Institutos de Educação era responsável por desenvolver disciplinas de cunho profissional pedagógico sendo anexados o Jardim de Infância e a Escola Primária. Além disso, previa-se que a Escola Secundária servisse de demonstração para os cursos de formação do magistério secundário.

Cabe lembrar que havia uma diferenciação entre o curso oferecido pelos Institutos de Educação (com rigor na seleção de admissão e nas disciplinas) e as Escolas Normais. Conseqüentemente, havia uma sensível diferença entre a clientela que frequentava essas escolas. Pode-se afirmar, portanto, que a dualidade de ensino⁶, característica do sistema

⁶ Para Beisiegel (2004), apesar de no Brasil não existir um rígido padrão “dualista” de ensino como podia ser observado em países europeus, havia dois padrões paralelos de educação. A legislação federal da década de 40, por exemplo, subdividia os estudos posteriores ao primário em duas partes estanques: o ensino destinado à

educacional brasileiro, formalmente até os primórdios dos anos de 1960, está contida inclusive dentro de uma *modalidade* de ensino, como o ensino normal, uma vez que as oportunidades de emprego no mercado de trabalho e o status social conseguido eram diferentes conforme a escola que se cursava⁷.

Dessa forma como já foi assinalado, na década 1930 as escolas normais passaram por novas e importantes reformas. Em São Paulo reorganizou-se as Escolas Normais, alterando-se os programas das matérias preparatórias imprimindo-lhes o cunho dos estudos secundários. Criou-se o curso de aperfeiçoamento pedagógico (duração de dois anos) para os diplomados na Escola Normal. Dessa forma, a Escola Normal se consolida como o local por excelência de formação de professores. Nesse mesmo período, Fernando Azevedo criou a escola de professores (Escola de Educação) que mais tarde foi incorporada à Universidade de São Paulo.

Neste ponto, tem-se o momento crucial em que novas direções são traçadas para a formação de professores. A Escola Normal vai perdendo paulatinamente suas funções de aperfeiçoamento do magistério e formação complementar, permanecendo apenas com a formação de professores para as séries iniciais da escolarização. A formação de professores

preparação técnica para o trabalho e o ensino secundário destinado a formação de uma cultura geral para o ensino superior.

⁷ Conforme Tanuri (1979), um exemplo dessa dualidade no ramo da escola normal pode ser observado em São Paulo, quando em 1894, o curso da Escola Normal passou para quatro anos, alcançando um significativo progresso qualitativo. Tal progresso, no entanto, não foi acompanhado pelo aumento da quantidade de professores formados, em contrapartida crescia a demanda por professores uma vez que, a rede de ensino primário se ampliava e gerava desequilíbrio entre as cadeiras existentes e o número de professores habilitados. A única escola normal, ainda então existente, foi considerada inadequada para formar a quantidade de professores necessários e, como a criação de novas escolas, nos moldes da “Escola Normal da Praça”, não se concretizaria de imediato, pelo seu alto custo aos cofres públicos, buscou-se outros meios para elevar quantitativamente a pequena formação de docentes. Para esta autora, a solução adotada consistiu na concessão às escolas complementares de formar professores preliminares, mediante o acréscimo de um ano de prática de ensino realizada nas escolas-modelo.

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 partilham entre si a tarefa de preparação de professores para as escolas primárias... (TANURI, 1979:102).

Em 1911, esses cursos complementares foram transformados em escolas normais primárias, permanecendo a Escola Normal (secundária) como uma instituição à parte, de categoria superior. Essa condição foi superada em 1917 quando o curso complementar passou a servir de preparo, ou melhor, como pré-requisito para acesso à Escola Normal.

Segundo Pisaneschi (2008:31), em São Paulo, a Lei 1750, de 1920, eliminou a dualidade entre escolas normais primárias e secundárias. Essa medida, conforme acentuou Tanuri (1979), representou uma elevação na configuração das escolas normais uma vez que eliminando as escolas normais primárias, consagrou o padrão mais elevado de ensino de formação de professores primários.

secundários, que não será tratada neste trabalho, será, por sua vez, absorvida pelo ensino superior, através de uma série de medidas normativas⁸.

No final do Estado Novo ocorreu a regulamentação nacional de vários ramos de ensino no país por meio da implantação, pelo executivo federal, das “Leis Orgânicas”. Em 1942, por iniciativa de Gustavo Capanema, temos o decreto-lei 4.073, que orientava o Ensino Industrial; o decreto-lei 4.048, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o decreto-lei 4.244, que organizou o Ensino Secundário. Em 1943, o decreto-lei 6.141 tratou do Ensino Comercial. É interessante notar que as primeiras leis gerais para o ensino se dedicaram ao ensino industrial, comercial e secundário em consonância com as representações ideológicas da época, ou seja, a busca do desenvolvimento econômico nos seus vários setores como resposta à necessidade de modernização da sociedade e o ensino secundário visto como formador das elites dirigentes.

Outra parte dessas leis foi sancionada após a queda de Vargas. Com a instalação do Governo Provisório, o ensino primário e alguns ramos do ensino médio foram organizados com os seguintes decretos-leis: Lei Orgânica do Ensino Primário (decreto-lei 8.529 de 2/01/1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-lei 8.539, de 2/01/1946); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (decreto-lei 9.613 de 20/08/1946); criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (decretos-lei 8.621 e 8.622 de 10/01/1946).

Apesar dessas leis proporem a organização do ensino no âmbito nacional, alguns problemas foram mantidos como a questão da dualidade de ensino, pois estabeleceu-se pouca flexibilidade entre os vários ramos de ensino profissional e entre esses e o ensino secundário. Ou seja, não havia equivalência entre as modalidades de ensino, uma vez escolhido o ramo no qual seriam realizados os estudos, o estudante não poderia ser transferido para outro curso sem iniciá-lo novamente. Além disso, cada ramo de ensino dava acesso apenas a cursos superiores no ramo profissional correspondente. Manteve-se também, o rigor nos exames de admissão ao ensino secundário o que impedia o acesso de boa parte da população.

Segundo Romanelli (2010: 164), o ensino primário até a promulgação de sua Lei Orgânica, não recebera nenhuma organização do poder central. Tradicionalmente, estava ligado à administração dos Estados e sujeito às condições de que cada um dispunha para organizá-lo. Com a ausência de diretrizes centrais, cada Estado impunha sua política criando grandes discrepâncias regionais. O mesmo ocorria com as escolas normais, não havia diretrizes estabelecidas pelo governo federal para essas escolas, assim o ensino normal era de

⁸ Conferir a respeito, por exemplo, os trabalhos de Azanha (1996).

responsabilidade dos governos estaduais ficando restritas aos limites dos Estados, as reformas que, até então, foram efetuadas. Nota-se que o ensino primário sendo responsabilidade das esferas administrativas regionais tinham, conseqüentemente, a formação de seus professores também em esferas regionais, ou seja, estaduais.

Pela Lei Orgânica, o ensino normal ficou subdividido em dois níveis. Em primeiro nível estaria o curso de primeiro ciclo no qual seriam formados os regentes de ensino primário, tinha a duração de quatro anos e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo nível seriam cursos de segundo ciclo, com a duração de três anos e funcionariam em Escolas Normais. Além disso, foram criados os Institutos de Educação que, além do curso de formação de professores primários, agregavam o jardim de infância e a escola primária como anexos, os cursos de especialização para professores primários e a habilitação de seus administradores escolares.

O Ensino Normal também pecava, como os outros ramos de ensino, pela falta de flexibilidade na escolha do ensino superior, os normalistas tinham acesso apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

Conforme Campos (1987), essa organização dos cursos normais, segundo a Lei Orgânica, teve curta duração, já que a Constituição de 1946 restabeleceu a liberdade dos estados de organizarem seus próprios sistemas de ensino. Em São Paulo, em 1947 temos o Decreto nº 17.698 que aprovou a Consolidação das Leis de Ensino. A escola normal paulista ficou composta pela escola primária, o curso pré-normal de um ano, criado para substituir o quinto ano do ginásio suprimido pela lei de 1942, e o curso de formação de professor primário, duração de dois anos. O curso pré-normal tinha por objetivo estabelecer a transição entre o curso ginásial e o curso normal buscando a ampliação dos conhecimentos básicos necessários ao curso de formação profissional.

Após a Segunda Guerra Mundial tem-se, no Brasil, o fim do regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945) com a deposição de Vargas, iniciou-se, então, uma nova fase de redemocratização do país. Todavia, desde o Estado Novo, a política brasileira se caracterizava pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. Com o avanço do capitalismo para os países periféricos, o Brasil optou pela aceleração do desenvolvimento a partir da industrialização e participação dos capitais estrangeiros. No final da década de 1950, o parque industrial brasileiro havia crescido e diversificado, consolidando a indústria de base no país. A área rural também desenvolveu técnicas mais modernas de produção, contribuindo para intensificar a migração da população rural para os centros urbanos. Esse movimento foi sentido em Osasco, conforme foi visto no capítulo anterior.

Observamos até aqui como a Escola Normal assentou sua função de preparação de professores primários em relação a necessidade gerada pelo desenvolvimento do curso primário. Vimos que em São Paulo ocorreu o desenvolvimento dos Grupos Escolares e em decorrência, o desabrochar de novos métodos e materiais de ensino, bem como, de uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares que impulsionaram por sua vez várias reformas nos cursos das Escolas Normais que também foram relacionadas com as ideologias implantadas pelos movimentos políticos (República Velha, Estado Novo e o momento de redemocratização da sociedade a partir de 1945). Partiremos agora para a análise da Escola Normal na segunda metade do século XX.

3.2 - A segunda metade do século XX e os questionamentos à Escola Normal

Segundo Pisaneschi (2008), os anos de 1950 intensificaram uma transformação no campo da economia brasileira e, portanto, da organização da sociedade predominando a perspectiva desenvolvimentista. Foi criada a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que se pautava numa teoria que via na industrialização o caminho para a modernização do país. As palavras-chave a partir desse período passaram a ser: industrialização, modernização e internacionalização da economia.

Este contexto de mudanças interfere na normatização do sistema escolar. Em 1950, o Decreto nº 19.525-A⁹ instituiu o regimento interno das Escolas Normais Oficiais do Estado de São Paulo. Nesse documento encontramos no primeiro artigo as finalidades das escolas normais: formar professores do ensino primário e concorrer para o desenvolvimento cultural da comunidade ambiente. Tais escolas compreenderiam: um curso de formação profissional do professor de dois anos; um curso pré-normal de um ano e um curso primário de quatro anos (artigo 2º).

O curso de formação profissional do professor, conforme encontramos no artigo 3º, tinha o currículo dividido em quatro seções: Educação (com as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, História da Educação e Prática de Ensino); Biologia (Biologia Educacional e Crescimento da Criança, e, Higiene e Educação Sanitária); Sociologia (Fundamentos da Sociologia, Sociologia Educacional, Investigações Sociais em nosso meio) e, a quarta seção: Artes (Música, Desenho Pedagógico, Artes Industriais e Domésticas). As disciplinas deveriam ter a seguinte distribuição semanal:

⁹ Decreto nº 19.525-A, de 27 de junho de 1950, institui o Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais do Estado. (LEX. Coletânea de Legislação Estadual, 1950)

Tabela 1– Distribuição semanal das disciplinas do curso de formação profissional do professor em 1950.

Disciplinas	Aulas semanais	
	1º ano	2º ano
Psicologia	4	3
Pedagogia	3	3
História da Educação	-	3
Prática de Ensino	6	6
Biologia	4	3
Sociologia	3	3
Música	2	2
Desenho Pedagógico	3	3
Artes Industriais e Domésticas	2	2
Total	27	27

Fonte: Decreto nº 19.525-A

Podemos notar, pela distribuição das disciplinas acima, que havia uma preocupação em preparar o futuro professor para a realidade em que ia atuar, como podemos perceber com a presença das aulas de Música e Artes Industriais e Domésticas, e ainda, com a manutenção pelas escolas normais, de um horto ou campo anexo para demonstração de experiências agrícolas, ou elas deveriam firmar convênio com as prefeituras locais para que os alunos em atividades extra-curriculares se aplicassem em serviços de jardinagem e chácaras.

O curso normal paulista passou a articular-se com o ginásio e os cursos profissionais básicos (comercial, industrial e agrícola). Ou seja, poderiam matricular-se no primeiro ano do curso normal, sem qualquer exame, os alunos aprovados no pré-normal e os do curso técnico, além dos alunos transferidos de qualquer série ou ramo do segundo ciclo do secundário, ocorrendo exame de seleção apenas quando o número de candidatos fosse superior ao número de vagas do curso normal. A exigência da formação geral era garantida pela obrigatoriedade de conclusão do curso ginásial.

Temos então, em São Paulo uma paulatina supressão da rigidez entre os diversos ramos de ensino, já que para o curso profissional de formação de professores poderiam acorrer egressos de vários ramos de ensino. Segundo Mascaro (1955):

A 16 de fevereiro de 1951, baixou o Govêno o Decreto n.º 20.296, estabelecendo novas medidas relativas à matrícula em escolas normais:

“Artigo 1.º - Fica facultada a matrícula no curso pré-normal das Escolas Normais do Estado, aos que concluírem curso de 1.º ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, de acôrdo com a legislação vigente, desde que apresentem, em conformidade com a Lei Federal n.º 1.076, de 31 de março de 1950, certificado de aprovação nos exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no 1.º ciclo do curso secundário.

§ único – A faculdade concedida neste artigo é extensiva aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos nos termos do Decreto lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acôrdo com a legislação federal anterior em face do disposto no artigo 2.º da Lei Federal n.º 1076, de 31 de março de 1950.” (MASCARO, 1955: 17-18)

Conforme Mascaro (1955), o governo federal estabeleceu com a Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1952, o regime de equivalência entre os diversos ramos de ensino de grau médio, para o efeito de matrícula no segundo ciclo do secundário e nos cursos superiores, legalizando o caráter misto dos cursos das escolas industriais, comerciais, agrícolas e normais, ou seja, o caráter de ensino propedêutico, de cultura geral desinteressada e o caráter de escolas especiais de preparação técnica e profissional. Segundo Beisiegel (2004) em 1950, com essa lei, foi possível a transferência de alunos de um curso para outro e o curso superior tornou-se acessível a qualquer ramo da escola secundária. Houve, portanto, uma tendência de unificação dos vários ramos em um só modelo de estabelecimento. Consequentemente, os cursos ganharam flexibilidade em sua grade curricular, oferecendo-se além de disciplinas de caráter técnico, as disciplinas de cultura geral, surgindo, portanto o caráter misto desses cursos.

Agregado a isso tem-se, graças as transformações sociais, o acesso crescente de uma clientela à educação que até então não acontecia, pois como vimos no capítulo anterior, ocorria nesses anos, uma expansão das escolas realizada pelos poderes Legislativo e Executivo.

Esses fatores somados levaram a um debate sobre a necessidade de medidas que elevassem a melhoria do curso de formação de professores e recrutassem com mais rigor os alunos para este curso.

Entre o grupo que debatia sobre essas medidas, segundo Campos (1987), encontrava-se Carlos Corrêa Mascaro, Fernando de Azevedo, J. Querino Ribeiro, Almeida Júnior, Maria José G. Werebe, Sólton Borges dos Reis. Dentre as questões debatidas estavam a instituição de vestibulares nos cursos normais, como forma de garantir acesso às pessoas dotadas com certa cultura geral e também com aptidões necessárias ao desempenho da profissão docente.

Havia também o debate sobre a finalidade do curso normal, o qual perdera a função de preparação exclusivamente de professores e assumira outros papéis como: a expansão do

ensino secundário, a formação de moças e mães, e servir como trampolim para o curso superior, já que, para Mascaro (1956) e Campos (1987), era considerado um curso “mais fácil” do que o curso secundário propriamente dito.

Também discutiam sobre a incorporação do pré-normal ao curso profissional ampliando-o para três anos e melhorando-o. Mas a questão mais polêmica girava em torno da expansão numérica do curso normal. A partir de 1928, houve a equiparação das escolas normais particulares e municipais em São Paulo, provocando o crescimento muito rápido dessas escolas. Segundo Campos (1987), em 1945 havia, apenas na capital, sessenta escolas normais, sendo nove estaduais e cinquenta e uma particulares. Dessa forma, defendia-se que o poder público deveria estabelecer uma ação planejada e firme, evitando que as instituições educacionais ficassem na dependência de fatores aleatórios que levassem a uma irracionalidade na expansão das escolas e a uma degradação na qualificação profissional. Além disso, Campos (1987) coloca a posição de Almeida Junior e Mascaro, que criticavam a expansão de escolas normais que, sem recursos pedagógicos ou de pessoal, formavam professores despreparados, provocando um excedente de professores primários que não poderiam ser absorvidos pelo mercado de trabalho.

Há cargos, funções e atividades em outros ramos profissionais clamando por mão de obra qualificada e nota-se confrangedora escassez de elemento humano. No magistério primário do Estado de São Paulo, haverá excesso de pessoal legalmente qualificado, por muitos anos, a não ser que o Estado enverede por uma política de maior investimento de recursos em educação, promova e amplie ainda mais sua rede de escolas primárias e reduza, como já se faz necessário o número de alunos por classe. Será difícil imaginar o que o “chômage” poderá vir a representar do ponto de vista social econômico para o Estado e o País, a menos que a medida acima lembrada ou novas perspectivas se abram para o aproveitamento de todo esse vultuoso contingente humano. (Mascaro, 1956:45)

A partir de 1950, ampliou-se a instalação de escolas normais noturnas (medida adotada na administração de Adhemar de Barros, como aconteceu com os ginásios). Essa medida também é duramente debatida, pois, se de um lado, encontrava-se o fator de democratização do ensino que ampliava as oportunidades ao jovem trabalhador, de outro havia a instalação de escolas em locais inadequados com escassos recursos materiais e pedagógicos e falta de pessoal administrativo e docente, além da falta de uma inspeção regular. Somado a isso, ainda encontrava-se dificuldades para a realização da Prática de Ensino.

Diante da relevância conquistada por Mascaro nos debates sobre a Escola Normal nos anos 50, acompanharemos suas contribuições. Carlos Corrêa Mascaro era professor assistente da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1956, lançou nos Cadernos da Faculdade (nº 10), a publicação de seu estudo sobre “O Ensino Normal no Estado de São Paulo”. José Querino Ribeiro, na apresentação do trabalho, afirma a necessidade desse estudo na medida em que se fazia urgente a reforma das escolas normais já que “... males crônicos precisam de terapêutica adequada e de tratamento prolongado...” (MASCARO, 1956:3).

Para Mascaro,

A base fundamental de uma política de educação que tenha por escopo elevar o nível de cultura do povo e apressar o processo de sua libertação espiritual e material reside, em essência, na cuidadosa formação dos professores e no aproveitamento intensivo e racional de seu trabalho. (MASCARO, 1956:15-16)

Nesse texto, Mascaro (1956) trouxe uma série de elementos que justificavam a reforma do Ensino Normal em São Paulo, sobretudo a partir de dois aspectos: a deterioração do processo de formação do professor primário e a saturação do mercado de trabalho para professores recém formados. Inicia afirmando que esse tema era bastante controverso e atraente aos que pertenciam ao “magistério bandeirante” e que muitas modificações já haviam sido propostas, desde a organização fixada pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, sem de fato, resolverem o problema, mas antes comprometeram ainda mais a eficiência das escolas e a legitimidade pedagógica do sistema de ensino (MASCARO, 1956: 6). Neste ponto, Mascaro faz uma crítica às reformas elaboradas em gabinete sem a participação efetiva de quem estava envolvido com o magistério e aos projetos que são modificados na Assembleia Legislativa, conforme interesses políticos e não, educacionais.

Uma das queixas sobre o ensino normal apareceu a partir da publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reduziu o primeiro ciclo do ensino secundário de cinco anos para quatro anos, conseqüentemente, o curso Normal (de dois anos) era cursado após o ginásio de quatro anos. Isso era considerado insuficiente para promover a formação geral necessária ao exercício profissional do magistério. Segundo Mascaro (1956), São Paulo resolveu essa situação provisoriamente em 1944, com a criação do curso Pré-Normal. Apesar dessa solução ser temporária, permaneceu ao longo dos anos sem que ocorressem pesquisas que indicassem sua eficiência e, portanto, era algo que carecia de urgente solução.

Outra questão colocada por Mascaro dizia respeito à expansão do ensino normal a partir da criação do ensino normal livre, considerada por ele “passos à retaguarda”, ou seja,

em 1928, sob a desculpa de combater a carência de professores, o governo, além de reduzir o curso normal para três anos, permitiu a fundação de escolas normais livres e municipais. Essas foram amplamente criticadas por suas instalações, qualificação inadequada de seu corpo docente, pela precariedade do ensino ministrado e pela incapacidade de manutenção dos estabelecimentos, sendo necessário o socorro financeiro urgente do Estado.

Segundo Mascaro (1956), Lourenço Filho tentara em sua passagem na direção do ensino de São Paulo, nos inícios dos anos 30, frear a criação de escolas livres baixando pesadas exigências, mas “o mal, porém, já havia deitado raízes e as instituições cujos estabelecimentos se encontravam funcionando, não desejando perder a posição conquistada, tudo fizeram por mantê-la...” (MASCARO, 1956: 9).

Em seu trabalho, Mascaro traz uma listagem de escolas normais criadas até 1954. Organizamos suas informações na tabela abaixo:

Tabela 2 - Escolas Normais de São Paulo até 1954.

Ano	Tipo de estabelecimento	Locais
1928	LIVRE	Amparo, Araraquara, Itu, Jaboticabal, Jaú, Limeira, Lins, Lorena, Piracicaba, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santos e na capital paulista
1929	LIVRE	Bragança Paulista
	MUNICIPAL	Sorocaba
1930	LIVRE	Agudos e Ribeirão Preto
1931	LIVRE	Bebedouro
1932	LIVRE	São José do Rio Preto
1934	LIVRE	Capital
1938	OFICIAL	Mococa
	LIVRE	Botucatu
1939	OFICIAL	Santa Cruz do Rio Pardo, Tatuí, Catanduva, Itapeva e Tietê
	LIVRE	Batatais, Jardinópolis e na Capital paulista (4)
1940	LIVRE	Capital paulista
1941	OFICIAL	Franca, Araçatuba e Assis
1944	LIVRE	Avaré, Barretos, Birigui, a segunda de Lins, Marília, Olímpia, Penápolis, Ribeirão Preto, Santos e Sorocaba
1945	OFICIAL	Bauru, Itapira, Lins, Mirassol, São Manoel, Taquaritinga e Taubaté
	LIVRE	Bauru (2), Capital (2), Franca, Jaú e Laranjal Paulista
1946	OFICIAL	Jundiaí, Ribeirão Preto, Cruzeiro, Pinhal, Piraju, São José do Rio Pardo e Sorocaba
	LIVRE	Capital
1947	OFICIAL	Jaú, Presidente Prudente, Capivari, Itápolis, Itu, Limeira, Jaboticabal, Piraju, Rio Claro, Santos, São José dos Campos, Caçapava, Jacareí e Novo Horizonte.
	LIVRE	Cafelândia, Ourinhos, Piracicaba e Capital (3)
1948	OFICIAL	Mogi das Cruzes, Barretos, Bebedouro, Dois Córregos, Garça, Marília, Pindamonhangaba e Santa Rita do Passa Quatro

Ano	Tipo de estabelecimento	Locais
	LIVRE	Campinas (2), Santa Cruz do Rio Pardo, São Carlos e Tupã
1949	MUNICIPAL	Rancharia
	LIVRE	Ribeirão Preto, Santo André, Santos, Sorocaba, Capital (3)
1950	OFICIAL	São José do Rio Pardo, Ituverava, Araraquara, Amparo, Araras, Avaré, Ibitinga, Penápolis, Pompeia, São João da Boa Vista, São Joaquim da Barra, Tupã, Itararé, Matão, Nova Granada, Paraguaçu Paulista, Presidente Venceslau, Registro, São Vicente, Tanabi e na capital 2 (Ipiranga e Lapa).
	LIVRE	Araçatuba, Campinas(2), Catanduva, Franca, Itapetininga e São Paulo
1951	OFICIAL	Bragança Paulista, Socorro e Capital (Pinheiros) Transformam-se em Institutos de Educação a Escola Normal de Campinas “Carlos Gomes” e Padre Anchieta na Capital
	LIVRES	Adamantina, Assis, Guararapes, Lucélia, Marília, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, Valparaíso e São Paulo
1952	OFICIAL	Campos de Jordão, Santo André, São Bernardo do Campo, Monte Aprazível e Capital (Belenzinho)
	MUNICIPAL	Cachoeira Paulista, Igarapava, Lençóis Paulista, São Simão e Votuporanga
	LIVRE	Araçatuba, Campinas (2), Franca, Presidente Prudente, Rio Claro, Santos e Capital (7)
1953	OFICIAIS	Andradina, Batatais, Ourinhos, Rancharia, Dracena e Osvaldo Cruz
	MUNICIPAIS	Andradina, Cajuru, Iguape e Mirandópolis
	LIVRE	Bauru, Jundiá, Marília, Santo André, São José do rio Pardo, São José do Rio Preto e Capital (6)
1954	OFICIAIS	Americana, Cafelândia, Pacaembu, Promissão, Ribeirão Bonito, Santa Barbara D'Oeste, Suzano, Votuporanga e Capital (Penha, Mooca e Vila Mariana)
	MUNICIPAIS	Capão Bonito, Conchas, José Bonifácio e Pedregulho
	LIVRES	Bastos, Catanduva, Guaratinguetá, Ourinhos, Santos, São Carlos, São João da Boa Vista, Suzano, Taquaritinga, Taubaté, Capital (13)

Fonte: Mascaro (1956: 26-28)

Pode-se perceber pela tabela que a maior expansão de escolas normais estaduais ocorreu a partir da década de 1940, atendendo a uma clientela que emergia da escola primária e almejava prosseguir os estudos. Para Mascaro (1956) essa expansão não era desejável, no entanto, havia uma posição que defendia a presença das escolas normais como garantia de uma formação cultural para as futuras mães.

Mascaro defendia que essa posição de ver o curso de formação de professores como um curso de formação feminina, moldando-a às tarefas do lar e de criação dos filhos, era um desvio de função e não poderia ser justificativa para a ampliação do número de Escolas Normais. O curso desta instituição deveria ter como objetivo, primordial, formar professores para o mercado de trabalho. Este autor fez um levantamento minucioso sobre o número de alunos normalistas formados e mostrou a grande quantidade de excedentes, que não poderiam ser absorvidos pelas escolas em funcionamento.

Além disso, para este estudioso, o exame detalhado das leis que disciplinavam o ensino normal indicava a existência de uma série de facilidades, de natureza intrínseca e extrínseca, estabelecidas para a formação de mestres primários, aspecto que deveria ser corrigido com a reforma proposta, pois um professor indevidamente qualificado tornava-se uma fonte permanente de problemas para a coletividade (MASCARO, 1956:16). Dentre essas facilidades de natureza intrínseca, ou seja, fatores que ocorrem no funcionamento interno da escola, foram apontadas:

- a) facilidade no ingresso ao curso normal: qualquer candidato com um certificado de primeiro ciclo do ensino médio, poderia matricular-se no curso pré-normal sem necessidade de exames de habilitação; o mesmo ocorria no primeiro ano do curso profissional: poderiam matricular-se alunos egressos do curso pré-normal, de curso técnico de comércio ou de qualquer série de segundo ciclo do ensino secundário.
- b) facilidade na aprovação das disciplinas: um aluno poderia ser diplomado mesmo com nota zero em qualquer disciplina da seção de Educação (Psicologia, Pedagogia, História da Educação e Prática de Ensino); o aluno reprovado em uma ou duas disciplinas cursaria no próximo ano novamente, apenas as disciplinas em que foi reprovado adicionando-se a prática de ensino (regime de dependência – derrubado em 1954);
- c) baixa frequência: até então era permitido ao aluno ter até vinte e nove faltas por ano em cada disciplina, independente do número de aulas de cada disciplina, podendo ser ampliado em até trinta e nove pelo Secretário da Educação. Assim conclui-se que em algumas disciplinas o aluno poderia ausentar-se em, praticamente, um terço das aulas. No ensino secundário, no entanto, havia mais rigor: o aluno que não comparecesse a vinte e cinco por cento das aulas dadas, ou das sessões de educação física, ficaria impedido de prestar exames finais em primeira época.

De maneira extrínseca, Mascaro aponta: a concessão de equiparação a estabelecimentos mantidos por municipalidades e particulares e a autorização para funcionamento de escolas normais noturnas. Para Mascaro (1956), a equiparação antes de trazer avanços para a educação, com escolas de melhor qualidade, contribuiu tão somente para fins publicitários, pois a escola equiparada ganhava o status de uma escola oficial sem, contudo, oferecer melhores condições de ensino e aprendizagem.

Sobre o ensino normal noturno, muitas críticas foram apontadas, como: falta de profissionais (tanto de ensino como administrativo), ausência de espaço adequado, inexistência de equipamentos, mas a grande questão colocada por Mascaro (1956) recaí sobre

a disciplina de prática de ensino e de como os alunos poderiam realizar as atividades práticas, já que não existiam escolas primárias noturnas atreladas ao curso. Mesmo essas atividades sendo realizadas aos sábados, em acordo com algum grupo escolar da região, era uma saída precária. Além disso, o único argumento que justificava a abertura de tais cursos seria a falta de professores primários para suprir o ensino. Não era este o caso, Mascaro (1956), em seu levantamento sobre o número de formandos normalistas até 1956, defendia que mesmo que a política educacional decidisse abrir as escolas primárias necessárias para suprir a demanda sem escolarização, ainda assim, sobriariam professores.

Para limitar esse estado de facilidades à formação de professores, uma das medidas proposta foi a instituição de exames vestibulares, evitando que pessoas sem “vocações, aptidões e capacidade intelectual para estudos pedagógicos e exercício do magistério” ingressassem nos estabelecimentos de ensino normal. Outras medidas poderiam seguir, como:

[...] novo currículo com a introdução de novas disciplinas, ou a substituição de antigas, segundo a orientação preconizada pelos modernos estudos de Pedagogia; mais aperfeiçoado critério de apuração do aproveitamento dos estudos; maior entrosamento da escola normal com o sistema escolar primário; sentido experiencial na prática pedagógica dos alunos-mestres, possibilidade de ensaio efetivo de novos métodos e técnicas de ensino; sincronização de esforços dos professores e demais responsáveis pela formação e orientação profissional dos professorandos e muitas outras... (MASCARO, 1956:25)

O curso normal não deveria ser aberto a qualquer aluno, mas àqueles que demonstrassem aptidão para tal profissão:

[...] no pensamento de um grande número de autoridades escolares, prevaleceu sempre a idéia de resguardar as escolas de formação do professor primário, como propuseram os professores da Escola Normal “Anhanguera”, de uma clientela indiscriminada. Houve mesmo ocasião, como vimos, em que as exigências para a matrícula não se circunscreveram ao simples exame vestibular com suas provas, e as escolas destinadas a formar candidatos ao magistério primário foram defendidas contra a entrada do elemento humano julgado virtualmente menos capacitado para o ensino, pelo estabelecimento de medidas seletivas de inegável significado social e moral. (MASCARO, 1955: 23)

Além dos debates em torno da realidade da escola normal temos ainda, em 1956 a realização do I Congresso Estadual de Educação, em Ribeirão Preto, que em relação à escola normal ventilou a necessidade de uma reforma, visando ao aprimoramento da formação do professor primário. Segundo Campos (1987), dentre as sugestões para o ensino normal foram consideradas: a orientação para que a seleção de professores, diretores e inspetores fosse

realizada por meio de concurso de provas e títulos (assim, se a seleção de candidatos não fosse realizada na entrada no curso normal, o concurso de provas e títulos impediria a entrada de elementos indesejáveis à carreira de magistério); a necessidade do professor de Prática de Ensino ser responsável pela orientação técnico-pedagógica do curso primário (da escola de aplicação) e a cadeira de Prática de Ensino ser responsável por coordenar as matérias do curso normal, estabelecendo uma unidade entre a teoria e a prática; as diferentes disciplinas no curso normal deveriam ser regidas por professores com formação especializada, sendo que para a Prática de Ensino deveria exigir-se a experiência no magistério primário. Além disso, propunha-se a formação contínua dos profissionais de ensino em cursos de férias.

Segundo Campos (1987), o governo paulista promulgou a Lei nº 3739, em 1957, pretendendo realizar a reforma de profundidade que os educadores reclamavam. A justificativa do Secretário do Estado dos Negócios de Educação, Vicente de Paula Lima, demonstrava a preocupação em elevar o nível de formação do professor primário já que a questão da quantidade de professores necessários ao magistério já estava resolvida. Foram instituídas as seguintes medidas:

a volta do Português, da Matemática e o ensino de Ciências; o registro no diploma das médias de Metodologia e Prática de Ensino – ao lado das médias de Psicologia e Pedagogia – a ampliação da estrutura do curso normal com mais um ano – o de aperfeiçoamento. Tal era o peso dessa especialização no processo de recrutamento do professor para o trabalho que todos, uma vez formados, procuravam fazê-lo. Ele veio a ser o quarto ano da Escola Normal.

[...]

Pela Lei nº 3739, os objetivos da Escola Normal ficaram assim determinados:

- a) formar professores para o ensino primário;
- b) contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade;
- c) desenvolver e propagar conhecimento e técnicas relativas à educação da infância;
- d) aperfeiçoar a formação profissional de professores primários e ensinar a especialização tanto para administração como para o ensino. (CAMPOS, 1987:29-30)

Ainda conforme Campos (1987), o curso normal passou a ter a duração de três anos e a condição para o seu ingresso era a aprovação nos exames vestibulares. O curso noturno passou a ter a duração de quatro anos. O currículo era composto das seguintes matérias:

Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional (três séries), Filosofia e História da Educação (uma série), Metodologia e Prática de Ensino Primário (três séries), Anatomia e Fisiologia Humana, Higiene e Biologia Educacional (três séries), Sociologia Geral e Educacional (duas séries), Desenho Pedagógico (três séries), Português, Linguagem e Literatura Infantil (três séries), Matemática e Estatística aplicada à Educação (três séries), Ciências Físicas e Naturais (uma série), História da Civilização

Brasileira (uma serei), Música e Canto Orfeônico (duas sereis), Educação Física, Recreação e Jogos (uma série). Trabalhos Manuais e Economia doméstica (duas séries), Educação Social e Cívica (uma série). (CAMPOS,1987: 30)

Essa reforma, em parte, atendeu as reivindicações de uma das alas de debatedores representada por Mascaro. No entanto, nesse período, final dos anos de 1950 e início dos anos 60, temos a presença de forças políticas: políticos que viam na educação e na criação de escolas uma maneira de ascender na carreira. Os educadores que, como Mascaro, eram engajados e buscavam o crescimento da rede de modo controlado e racional, vão perder espaço para os primeiros.

Na década de 1950, um fator que concorreu para a falta de uma planificação para a expansão das escolas, foi a atuação, justamente, desses agentes políticos na ampliação da escola em troca de favores políticos de uma dada localidade, se até então tivemos a expansão da rede particular (sobretudo confessional) no ensino secundário e normal, agora teremos a expansão da rede pública estadual, como já foi relatado no capítulo anterior.

Reafirmando a ação de um desses agentes políticos, tem-se o exemplo de Jânio Quadros, que com uma orientação populista, impôs o crescimento do ensino público paulista, sem respeitar os estudos e debates do período. Dentre suas resoluções em relação a educação, encontra-se, segundo Hilsdorf (2006): a redução dos períodos letivos nos grupos escolares para o aumento de turnos da escola (3 ou 4 turnos), o aumento do número de crianças nas classes (de 25 para 40), a instalação de classes de emergência, a construção de galpões de madeira para a instalação de escolas elementares que contrariavam as orientações do Convênio Escolar (órgão que estabelecia a estrutura dos prédios escolares). No ensino secundário tem-se a promoção compulsória de 80% dos alunos, a criação de ginásios e escolas normais noturnos, a instalação de extensões dos ginásios tradicionais que funcionavam em prédios de grupos escolares ou escolas privadas.

Jânio não tinha o apoio do Poder Legislativo, nem de intelectuais, nem de educadores que se manifestaram na imprensa denunciando a falta de critérios técnicos para essa expansão. Conforme Hilsdorf (2006):

Muitos educadores acusaram explicitamente o governo de Jânio de responder à demanda por mais vagas com a abertura de escolas ginásiais porque estas eram menos onerosas que as escolas técnicas. Também denunciaram a expansão do ensino secundário acadêmico como medida populista, com finalidades eleitoreiras, uma vez que o oferecimento de ginásios em detrimento da extensão da escolaridade elementar e do ensino técnico estimulava a procura por um diploma que era símbolo de prestígio social. (HILSDORF, 2006:115).

Para Beisiegel (2008), a partir da década de 1940 o desenvolvimento social alcançado começou alterar profundamente as condições de vida em São Paulo, a população urbana ultrapassava a população das áreas rurais, o mercado de trabalho era reestruturado, surgiam inúmeras oportunidades de emprego em atividades não manuais, a ascensão social alcançava setores cada vez mais amplos da coletividade. O meio educacional era considerado como capaz de proporcionar essa ascensão social, principalmente com o acesso aos níveis educacionais médios e superiores. Desta forma, a escola secundária passou a representar para as diferentes camadas da população urbana um meio para a conquista de novas posições e empregos.

Num regime político representativo, onde a aquisição ou a manutenção de posições de poder dependem do voto e, conseqüentemente, da conquista do eleitor, estas necessidades reais de amplos setores do eleitorado sensibilizavam o militante político. Buscando a obtenção do voto e orientando-se, por isso mesmo, para o atendimento das reivindicações das comunidades, a atuação do agente político – no Legislativo ou no Executivo – foi decisiva para a rápida multiplicação de escolas. (BEISIEGEL, 2008:15)

Segundo Spósito (1992), no estado de São Paulo, a expansão do acesso à escola adquiriu grande impulso após 1940, atingindo de forma decisiva o ensino elementar e médio observada pelo volume de criações de novas unidades escolares. Na década de 1950,

a demanda de estabelecimentos de ensino encontrava repercussão favorável na esfera política representada, naquele momento, pela liderança de Adhemar de Barros e seus seguidores que consolidavam as suas bases de prestígio eleitoral em todo o estado. (SPOSITO, 1992: 29)

Estes aspectos ajudam a entender o cenário educacional da década de 1950 e 60, momento em que foi criado e instalado o ginásio e colégio estadual “Osasco” (mais tarde nomeado “Antonio Raposo Tavares) no período noturno, no espaço em que se localizava o Grupo Escolar Marechal Bittencourt. Conforme Spósito (1992), o curso ginásial do Colégio Estadual de Osasco, em 1953, possuía 171 matrículas masculinas e 67 femininas no período noturno.

Mais tarde, em 1965, estando o Colégio Estadual Antonio Raposo Tavares já instalado em seu prédio próprio, é implantada a Escola Normal, que permaneceu por sete anos até a reforma de ensino de 1971, quando as escolas se transformaram em Escolas de 1º e 2º Graus e a Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM). O que acontecerá nesta

unidade de ensino nos dará condições para entendermos a força dos agentes políticos e o que se levava em conta ao promover a expansão escolar a qualquer custo.

No início da década de 1960, temos a modernização da produção tanto em relação à industrialização como em relação à produção rural, que foi invadida pelo capital e gerou uma grande migração da população rural para os centros urbanos, de modo que nos anos de 1960 a população urbana ultrapassou a população rural.

Essa forte migração do campo para os centros urbanos foi sentida na pesquisa dos documentos existentes do CENEART¹⁰. No livro de matrícula dos alunos para o Curso de Formação de Professores Primários (CFP), de 1965, foi possível levantar a naturalidade dos alunos, cujo resultado podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 3: Dados sobre a naturalidade dos alunos matriculados em 1965 no Curso de Formação de Professores Primários (CFP) – CENEART

Naturalidade	Alunos	%
Osasco	18	11,92
Grande São Paulo	53	35,10
Litoral Paulista	1	0,66
Interior de São Paulo	59	39,07
Outros Estados	17	11,26
Estrangeiros	3	1,99
Total	151	100,00

Fonte: Livro de matrículas do curso de formação de professores. Arquivo Morto da Escola.

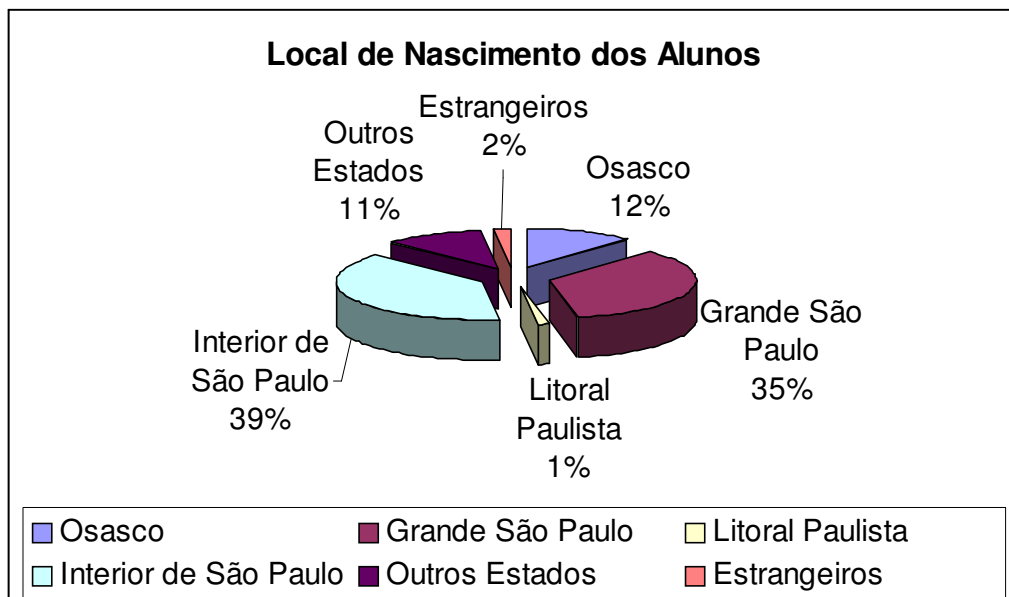
Dos cento e cinquenta e um alunos matriculados, cinquenta e nove, ou seja, 39% vieram do interior de São Paulo. É interessante notar que há vários alunos de outros estados, dezessete alunos, ou seja, quase 12% dos alunos nasceram fora do estado de São Paulo. Apenas três alunos são estrangeiros e apesar do município de Osasco ter recebido um grande contingente de estrangeiros no início do século XX, esta presença não se faz sentir no Livro de Matrícula, onde a maioria é declarada brasileira, o que demonstra que a vocação da cidade para abrigar imigrantes estrangeiros estava ficando para o passado.

Se juntarmos Osasco à Grande São Paulo, teremos, aproximadamente, 47 % dos alunos nascidos na Grande São Paulo, 1 % no litoral de São Paulo, 39% no interior de São Paulo, 11% em outros estados e 2% em outros países. Temos, portanto, uma clientela bastante

¹⁰ Colégio e Escola Normal Estadual “Antonio Raposo Tavares” (CENEART), hoje E. E. “Antonio Raposo Tavares”

diversificada que freqüentava a escola. O gráfico a seguir permite uma visualização melhor dos dados colocados na tabela:

Gráfico 2: Naturalidade dos alunos matriculados, em 1965, no curso de Formação de Professores Primários.



Fonte: Livro de Matrículas – Arquivo Morto da Escola

3.3 A criação da Habilitação Magistério

Na década de 1960 encontramos, no Brasil, grandes desigualdades sociais que motivaram os movimentos de luta por reformas de base para a conquista de maior equidade social, isso resultou em uma reação de forças contrárias, que colaborou com a imposição da ditadura militar a partir de 1964, que alterava o regime político, mas mantinha a política econômica.

No plano educacional, a continuidade do modelo econômico refletiu na legislação. Os cinco primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 4.024/61 permaneceram em vigor na Lei 5692/71, determinando as diretrizes da organização escolar brasileira. A Lei 4024/61, conforme Saviani (1985), limitou-se à organização escolar, consolidando aquilo que já acontecia na prática. A alternativa das inovações educacionais abertas para as aspirações populares ocorriam à margem da organização escolar regular, dada por essa lei.

A partir de 1964, o ensino superior torna-se palco e alvo das reivindicações reformistas, pois com a modernização da economia, a escola torna-se um dos principais veículos para a ascensão social, assim as classes médias exercem grande pressão para a democratização do ensino superior.

As manifestações dos estudantes se orientavam pela ideologia nacional desenvolvimentista e assim, também no plano educacional, fazia-se necessário uma ruptura política para a continuidade social. Neste sentido foi sancionada a Lei 4464/65 que regulamentava a organização e o funcionamento dos órgãos de representação estudantil e implantava uma administração baseada nos chamados acordos “MEC-USAID”. A pressão estudantil atingiu seu auge em 1968, quando os estudantes ocuparam as Universidades e instalaram cursos pilotos, como consequência, o governo iniciou a reforma universitária sancionada pela Lei 5.540/68. O Ato Institucional nº 5, de 1968 e os Decretos-Leis 464 e 477 de 1969, sepultaram definitivamente a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

Desta forma, nos anos de 1960, a escola foi entendida como principal agência que difundiu diretrizes ideológicas do novo nacionalismo: calcado no espírito de submissão absoluta. Assim os políticos autoritários tornaram-se personagens protagonistas a partir de roteiros escritos e estudados por tecnocratas. São assinados, neste contexto, os acordos citados acima, tomados como diretrizes para as reformas educacionais do período pós-1964.

Neste sentido, as Leis 5.540¹¹, de 28 de novembro de 1968, e 5.692¹², de 11 de agosto de 1971, representaram um rompimento político em relação à Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. E neste caso, a inspiração liberalista desta, como diz Saviani (1985), foi substituída por uma tendência tecnicista nas Leis 5540 e 5692:

O liberalismo põe ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento aos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (SAVIANI, 1985:148)

Caracteriza a tendência tecnicista:

[...] o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários, tais como: a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos, etc. bem como medidas como departamentalização, a matrícula por disciplina, o “sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras, indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade. Note-se que isso está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto de militares e tecnocratas. (SAVIANI, 1985:148)

¹¹ A Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior.

¹² A Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971, reformou o sistema de ensino primário e secundário, transformando-os em ensino de 1º e 2º Graus.

Em 1968, o governo paulista aprovou a Lei nº 10.038¹³, de 05 de fevereiro, que dispunha sobre a organização do ensino no estado de São Paulo, vinculando os estabelecimentos estaduais, municipais e mantidos por pessoas jurídicas de direito privado ao Sistema Estadual de Ensino. Dessa forma, a Secretaria da Educação passou a planejar, executar e verificar os resultados das atividades relacionadas aos problemas educacionais e de ensino na área estadual nos campos público ou privado..

O ensino primário era obrigatório a partir dos sete anos de idade, composto de quatro séries anuais com carga semanal de vinte e quatro horas, sendo o período diário de quatro horas, o que significa seis dias por semana, sendo o ano letivo de no mínimo 200 dias letivos. Previa-se que o ensino primário de aplicação nas escolas normais teria organização específica, adequada à sua finalidade desde que não prejudicasse os objetivos gerais da educação primária, ou seja, o desenvolvimento da personalidade da criança e sua integração no meio físico e social.

A educação de grau médio seria administrada em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Os ginásios secundários, industriais, agrícolas, comerciais e outros passaram a denominar-se apenas ginásios e se transformaram em ginásios pluricurriculares. A duração do ciclo ginásial era de quatro séries anuais.

O colégio diversificava-se em: colégio secundário, colégio técnico (comercial, agrícola, industrial e outros) e colégio normal. A transferência de aluno de um para outro currículo poderia ocorrer por meio de adaptações reguladas pelo Conselho Estadual de Educação. A duração desse ciclo de ensino era de, no mínimo, três séries anuais. O colégio secundário poderia ter três orientações: eclética, clássica e científica. A terceira série do colégio secundário deveria ter uma organização diferenciada para o preparo dos alunos aos cursos superiores, podendo inclusive, as disciplinas para este fim, serem frequentadas em colégios universitários.

Os colégios técnicos, além dos fins gerais educacionais tinham por finalidade preparar os jovens para o exercício de atividade especializada, de nível médio e, além da formação específica, deveriam garantir a formação geral dos educandos.

O colégio normal, além dos fins gerais da educação, tinham por fim, conforme o artigo 62, da Lei estadual de 1968:

- I – formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário;

¹³ Lei Estadual nº 10.038, de 05 de fevereiro de 1968, encontrada em SÃO PAULO. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1970-1971. Integração e desenvolvimento governo Roberto Costa de Abreu Sodré, 1970.

- II – aperfeiçoar a formação do professor primário e ensinar a sua especialização para o ensino pré-primário e o de excepcionais;
- III – desenvolver e difundir conhecimentos e técnicas relativas à educação na infância. (Lei Estadual n.º 10.038/68)

Para tanto, haveria dois tipos de estabelecimento de ensino normal: a Escola Normal e o Instituto de Educação. A primeira era destinada a manter o curso de Formação de Professores de grau colegial, estruturado em quatro séries, visando não só a formação profissional, mas também a formação geral dos educandos e provendo um curso primário de aplicação anexo, que serviria, além de seus objetivos próprios, para campo de experiência e aplicação de técnicas primárias para os alunos-mestres. O segundo, além do curso de formação de professores, deveria manter os cursos de administração escolar, especialização e orientação educacional. Estes cursos deveriam ser cursados apenas pelos graduados no curso de formação de professores e seriam regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação.

É interessante notar que a Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, em seu artigo 10 determina que caberia a cada estabelecimento de ensino de grau médio e superior, mantido pelo estado, organizar o seu regimento interno, dispondo sobre a constituição de seus cursos e o seu regime disciplinar e didático, observando em tudo o que for aplicável a legislação federal e estadual.

No entanto, para os estabelecimentos com ensino primário a Secretaria de Educação organizaria o Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino oficiais do estado de São Paulo. Isso pode tomar dois sentidos distintos: num primeiro, poderíamos supor um maior controle dos processos educacionais na escola primária buscando sua qualificação, e noutro, indicando que a própria organização governamental considerava os membros da escola primária incapazes de formular seu próprio regimento.

Neste caso, podemos considerar que caberia para uma pesquisa posterior a possibilidade de formular e investigar a ideia de que a constância de considerar os professores primários incapazes e mal formados domina a produção intelectual desde os primórdios da implantação de sua formação profissional, desconsiderando as características de cada época e as acepções que o termo qualidade de ensino ganhou nos diferentes períodos. Não que os professores brasileiros recebessem formação primorosa, mas os desvios e insucessos educacionais se deram muito mais por políticas e ações incompletas e inadequadas (observadas no decorrer desse capítulo) do que por conta da tão falada “má formação dos professores”.

Percebemos que a tendência desencadeada na década de 1950, na qual a expansão da rede de ensino servia para fins eleitoreiros, foi absorvida de outra forma, nos finais da década de 1960, por educadores que preconizavam a expansão escolar como bandeira democrática.

Temos, assim, com o mesmo espírito, a produção das leis de 1968, em São Paulo, e de 1971, na esfera federal, ou seja, em 1968 podemos perceber uma direção que tendia para a diminuição do rigor dos exames de admissão ao primeiro ano ginasial e, conseqüentemente, o crescimento do acesso a este nível de ensino. A Lei 5.692/71 definiu as diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. Grau, estabelecendo a união do ensino primário ao ensino ginasial criando-se a escola de 1º Grau com oito anos de duração e obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade. Este ensino de primeiro grau teve a grade curricular estruturada, a partir de disciplinas que compunham um núcleo comum, obrigatórias em todo o território nacional e disciplinas que compunham a parte diversificada, escolhidas conforme a orientação de cada escola.

O colégio passou a ser denominado de escola de 2º. Grau, destinada à formação do adolescente, com três ou quatro anos de duração conforme a formação especial que pretendesse, ou seja, o ensino de 2º Grau adquiriu o caráter de habilitação profissional. Suas habilitações foram fixadas pelo Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, depois modificadas pelo Parecer 76/75, e, finalmente, alterada retirando-se o caráter de obrigatoriedade da oferta de habilitações profissionais pela Lei 7.044/82, de 18 de outubro de 1972.

A Escola Normal foi extinta e o Curso de Formação de Professores Primários transformado em uma das habilitações de 2º Grau, perdendo sua identidade, já que a modalidade de ensino normal tinha deixado de existir e tal habilitação tão pouco pertencia à modalidade de curso técnico. Ou seja, apesar da Habilitação para o Magistério ter se transformado em uma das muitas habilitações que tornavam o 2º Grau profissionalizante, ela possuía algumas especificidades que recebiam um tratamento diferenciado na legislação, sobretudo em relação aos estágios e a prática de ensino.

Na sequência da Lei 5692/71, o Conselho Federal de Educação baixou as normas para as habilitações profissionais nos Pareceres 45/72 e 349/72. No Parecer 45/72 encontramos a estruturação do curso de Habilitação para o Magistério (HEM), que conforme o Parecer, tinha uma importância peculiar pelo volume de escolas que se dedicavam a essa formação e pela necessidade de habilitar professores em curto prazo, garantindo-lhes continuação de estudos no Ensino Superior.

A formação de professores foi estruturada da seguinte forma: estudos com duração de três anos letivos para habilitar para o magistério até a 4ª. série do 1º. Grau, estudos com

duração de quatro anos para habilitar para o magistério até a 6^a. série, ou pré-escola. O currículo deveria conter um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial que seria o mínimo necessário à habilitação profissional. A habilitação para o magistério tinha por objetivos:

- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos; - promover a correlação e a convergência das disciplinas; - *assegurar o domínio das técnicas pedagógicas*, por meio de um trabalho teórico-prático; - despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento. A educação geral, que terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor, deverá, a partir do 2^o. ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador. [...] A formação especial, constará de: a) Fundamentos da Educação; b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o. Grau, c) Didática, incluindo Prática de Ensino. (Grifos nossos) (Parecer CFE 45/72).

As disciplinas de História e Sociologia da Educação faziam parte dos Fundamentos da Educação sendo o foco de seu estudo os problemas educacionais brasileiros. Os aspectos biológicos deveriam ser abordados nas Ciências Físicas e Biológicas sendo estas colocadas como disciplinas instrumentais, nas quais em conjunto com Psicologia da Educação deveriam enfatizar os problemas de saúde. Os aspectos legais, técnicos e administrativos deveriam ser abordados pela Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o. Grau. E, finalmente, a Didática fundamentaria a Metodologia de Ensino, sob o tripé de planejamento, execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino.

Conforme o Parecer 45/72, a disciplina de Metodologia deveria responder às indagações que iriam aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que esta deveria ter lastro teórico adquirido nos estudos de Metodologia. Segundo Almeida (1991), Didática, Metodologia e Prática de ensino tornaram-se indissociáveis, adquirindo um vínculo harmônico. A Prática de Ensino deveria ser desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado, assim o professor de prática de ensino seria responsável por coordenar e orientar os estágios¹⁴, que visavam oportunizar uma visão do que seria o trabalho do futuro professor, observando-se a realidade cotidiana de alunos e professores em sala de aula e nas escolas.

O estágio englobava o contato direto com as situações de aprendizagem em uma sala de aula (observação, participação e regência) e num sentido mais amplo visitas às instituições,

¹⁴ Os estágios foram regulamentados pela Portaria da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal nº 3, de 22/01/1974.

pesquisas de campo, cursos, palestras, estudos do meio, campanhas educativas e outras situações que pudessem surgir nas escolas.

Segundo Almeida (1991), a legislação recomendava que o Estágio Supervisionado tivesse um caráter interdisciplinar, envolvendo uma equipe de professores que deveriam traçar o plano de estágio, no qual seriam selecionadas as atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários em cada ano e para cada série, distribuídas a carga horária de cada disciplina bem como o número de reuniões para o planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio. Os professores que supervisionavam o estágio deveriam lecionar na Habilitação Específica para o Magistério e seriam coordenados pelo professor de Prática de Ensino.

Os educandos seriam avaliados pela equipe de professores, pelo professor da classe de 1º. Grau e por uma auto-avaliação. A equipe de professores deveria ainda propor instrumentos próprios para o registro das observações e seus roteiros que visavam a percepção dos princípios filosóficos que orientavam a escola, observar a estrutura física, administrativa e didático-pedagógica da escola, o seu funcionamento e o seu relacionamento com a família e a comunidade. Ainda, segundo Almeida (1991), a mesma legislação que previa tudo o que foi acima descrito, objetivando uma relação satisfatória entre a teoria e a prática, contraditoriamente, trazia uma lista na qual propunha uma série de temas a serem abordados nos estágios que fugiam totalmente da face mais prática do ensino. Ou seja, apesar do discurso para a construção de uma junção entre teoria e prática, na realidade, os conteúdos propostos para as aulas de estágio, discriminados em uma lista de temas, não se relacionavam nem com o dia a dia das discussões em sala de aula e nem com aquilo que era observado nos estágios, conseqüentemente havia um descompasso nas próprias orientações legais para as disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino, esta última entendida como Estágio Supervisionado

Em São Paulo, as orientações para o estágio supervisionado estão contidas nos Guias Curriculares para os mínimos profissionalizantes da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), publicadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em 1979, baseadas na Deliberação 21/76¹⁵ e Indicação CEE 81/76¹⁶. A supervisão de estágio ficou a cargo apenas do professor de Prática de Ensino, tinha a carga horária de 240 horas que

¹⁵ Deliberação nº 21/76 aprovada em 29 de dezembro de 1976, pelo Conselho Estadual de Educação, dispõe sobre a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. Encontrada em: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. LEGISLAÇÃO DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS ESTADUAL. SP, SE/CENP, 1977.

¹⁶ Indicação nº 81/76 aprovada em 29 de dezembro de 1976, pelo Conselho Estadual de Educação, acompanha a Deliberação 21/76.

deveriam ser distribuídas em pelo menos quatro semestres letivos, sendo intensificados nos semestres finais.

Segundo os Guias Curriculares, o estágio deveria ser encarado com seriedade, como um importante fator para a formação do professor. Deveria ser iniciado com a observação do ambiente escolar e da atuação de professores em sala de aula, em seguida previa-se a participação ao lado de professores experientes de 1^a. a 4^a. séries e, finalmente, a regência assim que o aluno adquirisse conhecimentos suficientes para a docência em classes das séries iniciais do 1º Grau. O aluno deveria se apropriar de técnicas de ensino e o estágio deveria relacionar-se com a disciplina de Didática, mantendo-se indissociáveis a teoria e a prática.

Conforme Almeida (1991), em 1982, a Resolução SE 274/82¹⁷ estabeleceu 300 horas para o estágio sendo distribuídas em 60 horas na 2^a. série da HEM, 120 horas na 3^a. série e 120 horas na 4^a. série. O docente responsável pela supervisão de estágios deveria ser o mesmo encarregado pela disciplina de Didática ou Conteúdo e Metodologia. O educando que não cumprisse as horas de estágio não poderia obter o diploma de professor, recebendo apenas o certificado de 2º. Grau que garantia o prosseguimento dos estudos, mas não o habilitava para o exercício do magistério.

Diante dessa exposição resumida das prescrições legais, podemos observar como os aspectos técnicos foram enfatizados: temos o foco na observação como principal instrumento para a apreensão da realidade nas salas de aula, dos alunos, da escola, e, o planejamento como condição para uma prática eficiente. Reproduzindo em micro escala aquilo que era implantado no país, pois de acordo com Vieira e Farias (2007), o regime militar enfatizou o planejamento como instrumento de governo, de modo que, a partir de um planejamento central, as decisões são distribuídas para as unidades federadas, da mesma forma, a partir de um planejamento global são realizados planejamentos setoriais: o planejamento educacional é um setor do Plano Nacional de Desenvolvimento.

A Lei 5.692 foi sancionada em 11 de agosto de 1971, sob o governo de Emílio G. Médici. Esta lei não revogou totalmente a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024, permanecendo em vigor os artigos que determinavam os princípios e objetivos educacionais, artigos 1.º a 20, artigos 22, 30, 66 a 73, 76 a 91, 96, 100, 104, 106 a 108, 112, 114 a 120. Notadamente, apesar do discurso a favor da democracia do ensino, continuou em vigor o artigo 30 que rezava:

¹⁷ Resolução SE 274/82, de 9 de dezembro de 1982, regulamenta o Estágio Supervisionado na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério, encontrada em SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. LEGISLAÇÃO DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS ESTADUAL. SP, SE/CENP, 1983.

Art. 30 – Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiências de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Assim, apesar da obrigatoriedade do ensino fundamental, havia lacunas na Lei que permitiam que esta não fosse seguida. Um estudo mais minucioso dessa permite levantar outros conflitos. Vimos as severas críticas dadas à formação de professores, mencionadas no decorrer desse trabalho, sobretudo na década de 1950 e, apesar da busca incessante de alguns grupos para a melhoria da qualidade do curso de formação de professores, a Lei 5692/ 71 determina, no Capítulo V – “Dos Professores e Especialistas”, a formação mínima para a atuação no magistério, sendo permitido, conforme a necessidade, uma formação bastante precária:

Art. 29 - A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

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

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª. a 4ª. séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª. a 8ª. séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

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

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

§3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em estudos ulteriores. (Lei nº. 5692/71)

Se considerado que em São Paulo, a década de 1960 representou um grande avanço em termos do acesso da população ao sistema de ensino - pois rompia-se a dualidade de

ensino, à medida que se estabelecia a equivalência de estudo entre as diversas modalidades e ramos de ensino e ocorria a expansão da rede de escolas, efeito do “Plano de Ação” do governo estadual¹⁸, ou seja, ocorreram medidas que garantiam um acesso cada vez maior da população ao ensino secundário e, conseqüentemente, ao superior - a Lei 5692/71 representa um verdadeiro retrocesso: restabeleceu novamente uma hierarquia no sistema educacional visto que um professor, para atuar no 1º Grau, poderia ter três formações distintas: ou era formado na habilitação profissional de 2º grau, ou em um curso superior de curta duração (licenciatura curta) ou era formado em curso superior de licenciatura plena.

Isso gerou uma hierarquia entre os professores no próprio interior da escola, colaborando no impedimento da integração entre os graus de ensino, seja entre o antigo primário (1ª a 4ª séries) e o ginásio (5ª a 8ª séries), seja entre o 1º e o 2º Grau. Pode-se perguntar ainda, em que grupos sociais estavam professores com maior escolaridade? Esta questão pode ser somada ao que encontramos no Capítulo VIII – “Das Disposições Transitórias”, que conforme o caso e a título temporário permite, praticamente, a contratação de professores leigos:

Art. 77 – 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 e 2º Grau;
- b) no ensino de 1º Grau, até a 6ª. série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3ª. série de 2º Grau;
- c) no ensino de 2º Grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º Grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º Grau, até a 6ª. série, candidatos que hajam concluído a 8ª. série e venham ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º. Grau, até a 5ª. série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º Grau e 2º Grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78 – Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura,

¹⁸ O governo estadual paulista de Carvalho Pinto imprimiu uma administração baseada em planejamentos técnicos formulados a partir da realidade financeira, administrativa, social do estado, estabelecendo um processo denominado “planejamento-orçamento”, que visava o planejamento selecionando objetivos e disciplinando o modo de atingi-los e o orçamento como plano destinado a financiar esse programa de trabalho, denominado “Plano de Ação”. (Mensagem do governador à Assembleia Legislativa, disponível em ESTADO DE SÃO PAULO. “Mensagem Apresentada pelo Governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo”, em 14 de março de 1960. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (LDB 5692/71)

Considerando que no início do século XX a Escola Normal se consolidou como o locus apropriado para a formação de professores, evoluindo para o Instituto de Educação dos anos 50, temos, na década de 1970, a completa degradação dos ideais que os intelectuais lutavam para implantar na década de 1930. Com as Disposições Transitórias fica claro que, para ser professor não era preciso muito empenho na sua formação. Dessa forma, a crítica de Lourenço Filho (2001) é novamente atualizada: qualquer pessoa com algum conhecimento poderia se tornar professor e a garantia legal disso mostra que a consciência pública não separava a posse de um saber, da habilidade de saber ensiná-lo. Ou pior que isso, já que a “alínea b” do “parágrafo único” não menciona a escolarização do candidato a professor, mas da aprovação em exames de habilitação. Ou seja, essa possibilidade dada pela legislação de que bastava prestar um exame de suficiência para conseguir um cargo de professor, mostra que não há necessidade de uma formação específica para os professores (contrariando o que foi discutido no final do século XIX e início do XX), bastaria um certo domínio da cultura geral, negando inclusive, se tomarmos as colocações de Nóvoa, a própria profissionalização do professor nos termos colocados no início deste capítulo.

Apesar de São Paulo contar com um sistema de ensino mais estruturado e a falta de professores não chegar a esses limites, uma vez aberta a possibilidade na lei, como diria Mascaro, muitos “passos à retaguarda” foram dados.

Na década de 1970, isso foi sentido na escola em estudo e localizado como o período de grandes “problemas pedagógicos”, embora, pelas colocações anteriores, fique claro que se trata de um problema de política educacional. Em seu depoimento¹⁹, o ex-diretor da escola até meados da década de 70, retratou a dificuldade pedagógica enfrentada na escola, na época em que passou a receber professores que tinham um grande saber em sua profissão de origem (engenheiros, advogados), mas que não conseguiam lidar com o ensinar e com o tratamento dos alunos.

Quando o diretor começou na escola (1963) até 1976, o ensino foi modificando e melhorando, houve um período de decadência, mas foi uma questão de excesso de alunos e falta de professores. Como não havia professores formados, o MEC autorizou a contratação de engenheiros, pessoas para atuar no segundo grau com formação universitária, então apareceram engenheiros, advogados e era difícil conciliar a parte

¹⁹ Depoimento obtido por meio de entrevista com um ex-diretor da escola, realizada em novembro de 2009, gravada em aparelho de gravação digital, relatada no Apêndice A - “Relato D” (arquivo pessoal).

pedagógica com o conhecimento deles. Eles sabiam muito, conheciam muito mas na hora de transmitir havia falhas. (Apêndice A – “Relato D”)

O diretor também se queixa que havia “... *muitos alunos originários de diferentes escolas, algumas melhores, outras mais fracas*”. Isso aconteceu porque houve uma reorganização das escolas da região, na época 7ª Diretoria Regional de Ensino-Oeste. As escolas foram separadas entre aquelas que apenas atenderiam o 1º Grau (em maior número) e as que atenderiam apenas o 2º Grau (poucas). A unidade escolar, em estudo, ficou apenas com este último grau de ensino, deteriorando muito as condições materiais da escola, conforme pode-se perceber no depoimento²⁰ de uma professora que nela atuou na década de 1970:

Em 1976, a escola transforma-se em uma escola apenas de 2º grau, era a única a oferecer esta modalidade de ensino no município. A escola entrou num buraco negro e decaiu. O “curso normal” segurava a escola, mas esta perdeu os parâmetros pedagógicos, chegava a receber 1200 alunos para a 1ª série do 2º grau. Tinha, ou era considerada, a escola com a APM mais rica do Estado, no entanto, apenas com o 2º grau deixou de receber verbas que se destinavam, na maioria das vezes, para o 1º grau. A APM perdeu força e a escola afundou. (Apêndice A – “Relato C”)

Além disso, a formação profissional pretendida para todo o 2º Grau, não chegou a ser de fato implantada, mas conforme explicita a bibliografia, ficou restrita a cursos de baixo custo (secretariado, contabilidade, magistério), ou seja, cursos que não necessitavam da instalação de equipamentos especiais, independentemente da necessidade do mercado de trabalho, prevista na lei no Art. 5º, 2º parágrafo, alínea b:

§ 2º A parte de formação especial do currículo: [...]; b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (Lei 5692/71)

Conforme Germano (1983), durante o regime militar (1964-1984), o país viveu um projeto político no qual a formação escolar em nível superior pretendia preencher os quadros para sustentar o crescimento econômico (o chamado “milagre econômico”). E os primeiro e segundo graus escolares pretendiam conter a crescente demanda para o ensino superior e promover a profissionalização de nível médio. Apesar de um relativo sucesso no primeiro aspecto desse projeto, para esse autor, a formação profissional em nível médio não obteve os resultados esperados.

²⁰ Depoimento obtido por meio de questionário escrito por uma ex-professora da escola, relatada no Apêndice A - “Relato C” (arquivo pessoal).

A partir da década de 1970 ocorre uma expansão da Habilitação Específica para o Magistério, devido aos baixos custos do curso e a despreocupação com a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, se tomarmos como parâmetro de comparação as análises contundentes de Mascaro para o período anterior. Todavia, é importante considerarmos que no caso de Osasco, essas conclusões da bibliografia não se verificavam, pois nessa cidade após a emancipação ocorre um surto de expansão da rede de ensino público que absorveu esta mão de obra. Ao longo dos anos, esta rede foi estabilizada e a tendência geral voltou a ser percebida.

Podemos considerar que, com as informações levantadas até aqui nesse capítulo, o curso de formação de professores para as séries iniciais de escolarização logrou a construção de sua identidade até a década de 40, com a criação dos Institutos de Educação. Concordando com a análise de Pisaneschi (2008), entendemos que, neste período, buscava-se o estabelecimento de um local para a formação inicial e o aperfeiçoamento de professores primários, oferecendo cursos em nível médio (formação); extensão; aperfeiçoamento; e, também, eram oferecidos cursos de formação de professores secundários em nível superior. O primeiro golpe lançado ocorreu com o desmantelamento desses institutos que foram incorporados às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras como departamentos de educação, transformando a formação de professores secundários em um curso de um ano, cursado após o bacharelado. Essa reforma altera as diretrizes, até então, seguidas para a formação de professores, que deixa de ter um espaço específico, especialmente constituído para sua formação.

Novo choque endereçado especificamente para a formação de professores de 1ª a 4ª séries foi lançado com a Lei 5692/71, que extinguiu a escola normal e o curso de formação de professores primários, criando em seu lugar uma habilitação profissional: a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério de 1º Grau (HEM) que, por suas características específicas, não se relacionava com o ensino técnico propriamente dito. Assim temos em 1971, uma lei que transformou todo o sistema de ensino desestabilizando-o e trazendo inúmeras incertezas. Implantada progressivamente, a legislação para as habilitações só foi instituída em 1972, as orientações para a implantação curricular na HEM apenas em 1976 e a publicação de seus guias curriculares apenas em 1979. Como é possível, com todas essas fragmentações, manter uma identidade, ou mesmo um certo nível de qualidade, na HEM?

3.4 A Escola Normal em uma nova versão

Segundo Almeida (1991), em 1984, já na fase de redemocratização do país chamada de “Nova República”, foi lançada a Proposta de Reformulação da Estrutura e Funcionamento da Habilitação Específica para o Magistério, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da secretaria da educação paulista, após uma série de reuniões com supervisores de ensino e professores que atuavam na HEM. Lembramos que as orientações para a organização curricular do curso tinham sido lançadas em 1979 e, portanto, pouco tempo havia decorrido até 1984. Dentre as mudanças encontramos: a transformação do 4º ano, que antes era dedicado ao aprofundamento de estudos, em desenvolvimento de estudos voltados à pré-escola, habilitando o futuro professor a lecionar neste nível de ensino; o primeiro ano deixa de oferecer apenas o ensino geral sendo introduzidos componentes que iniciam a base conceitual necessária à formação do professor; a carga horária passa a ser de 3600 horas, sendo 1440 horas para a parte comum (conforme Deliberação CEE 29/82), 1880 horas para os mínimos profissionalizantes, 360 horas para matérias de livre escolha (podendo ser utilizadas também para o aumento da carga horária da parte comum ou dos mínimos profissionalizantes), 300 horas, no mínimo, para o estágio supervisionado.

A área de Fundamentos da Educação passa a ter componentes autônomos: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação; a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau deveria ser ministrada na última série, quando os alunos adquirissem maturidade suficiente para uma postura crítica diante deste componente curricular. A área de didática passa a incluir a prática de ensino podendo envolver: Didática da Educação Pré-Escolar; Didática do Ensino de 1ª a 4ª séries; Alfabetização; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências e Programas de Saúde; Conteúdos e Metodologia do Ensino de Educação Artística; Conteúdo e Metodologia do Ensino de Educação Física.

A matrícula na HEM deveria ocorrer na 1ª série, mesmo para os egressos do segundo grau, sem dispensa de disciplinas da parte comum: quem almejava um diploma de professor para as séries iniciais deveria cursar integralmente a HEM. Essa mudança deveu-se aos grandes transtornos ocorridos na década de 1970 quando alunos que cursavam o 2º Grau pediam transferência para a HEM, no segundo, terceiro e até quarto ano. Outros alunos formados retornavam a HEM apenas para cursar o 4º ano, dedicado ao aprofundamento de estudos (1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries; 5ª e 6ª séries ou pré-escola).

A proposta de reformulação da HEM elaborada pela CENP em 1984 serviu de subsídio para a Deliberação CEE 30/87²¹. Nela, temos a duração da HEM estabelecida para quatro anos com o mínimo de 3.200 horas, medida que consagrava legalmente a prática já existente de cursar o quarto ano de aprofundamento na pré-escola, completando os três anos regimentais. Segundo Almeida (1991), o currículo seria composto pela parte comum, enfatizada nos primeiros anos decrescendo até a terceira série, e a parte profissionalizante, que seguiria o caminho contrário, ou seja, em ordem crescente até o predomínio total na quarta série. A articulação entre teoria e prática seria dada pela Didática relacionando a Metodologia e a Prática de ensino de 1º. Grau e Pré-Escola no tríptico aspecto: planejamento, execução e avaliação. Os componentes de Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa (ênfase à alfabetização), Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática e Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais passam a compor a parte diversificada do currículo, transformando o que era componente da Didática em disciplinas autônomas, melhorando a formação.

Refletindo sobre essas modificações implantadas pela legislação e considerando minha vivência como professora desse curso, foi possível perceber que elas resultaram em alterações qualitativas, pois agora, os conteúdos de ensino poderiam ser explorados com maior aprofundamento em disciplinas que eram, especificamente, voltadas para eles, ou seja, as metodologias.

Esta proposta foi implantada e permaneceu em vigor, integralmente, até 1998, quando a HEM, é transformada em uma modalidade técnica do Ensino Médio. O que altera substancialmente, as intenções da Deliberação 30/87, no sentido de fragmentar aquela formação integrada e continua desenvolvida em quatro anos.

Recuperando o processo dessas transformações, é preciso lembrar que em 1996 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, e, em inúmeros documentos normativos coloca-se o novo perfil atribuído ao professor. Segundo o Art. 62, a formação dos docentes para a educação básica far-se-á em

nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Amplia-se a exigência para a formação do professor, sugerindo-se que a melhoria da qualidade de ensino viria com a formação de todo o professorado em ensino superior. Nas

²¹ A Deliberação CEE 30/87 foi aprovada em 16 de dezembro de 1987, é acompanhada pela Indicação CEE 15/87 cujo relator foi o Conselheiro Arthur Fonseca Filho. Disponível em: [http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/delcee30_1987\(indcee15_87\).htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/delcee30_1987(indcee15_87).htm). Capturada em 16/11/2010.

Disposições Transitórias previa-se que, ao final da “década da educação”, todos os professores deveriam ter formação em nível superior. Estas determinações esbarraram em duas questões: a primeira diz respeito ao (ainda) grande número de professores leigos no país, no ano de 2000, pois três por cento dos professores contavam apenas com o ensino fundamental (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2002:48); a segunda questão remete ao fato que tal exigência de ensino superior para todos os professores causou uma explosão de cursos privados e por processos rápidos de formação em serviço, que em nada contribuem para a melhoria da formação dos profissionais da educação.

Mesmo assim, a Deliberação CEE nº 14/97, permitia que a habilitação profissional para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental fosse oferecida na modalidade normal, em nível médio, sendo que apesar de suas especificidades seria tratada como os demais cursos técnicos de nível médio:

A habilitação profissional para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental poderá ser oferecida na modalidade normal, em nível do ensino médio. Essa habilitação, respeitada a sua especificidade, será tratada como os demais cursos técnicos de nível médio. Neste caso, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, será observada a seguinte orientação: carga horária mínima de 1600 horas, na parte profissionalizante, admitindo-se a forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio, de acordo com a proposta pedagógica de cada instituição. De qualquer sorte, a conclusão dessa habilitação só poderá ocorrer, no mínimo, um ano após a conclusão do ensino médio. Trata-se de adaptação do que dispõe a Deliberação CEE nº 30/87 que continua inteiramente válida nas demais orientações, até oportuna manifestação deste Conselho sobre a matéria. (INDICAÇÃO CEE Nº 14/97 - Aprovada em 1º/10/97)

Isso significou que a formação de professores para as primeiras séries da Educação Básica, seria oferecida da mesma forma que o ensino técnico: em continuidade aos conteúdos próprios do Ensino Médio, ou seja, transformada em um curso complementar ao ensino médio, de modo que ao invés de quatro anos de formação específica temos a sua redução para dois anos, empobrecendo ainda mais a formação de professores em nível médio, tratada como se fosse da mesma natureza de um curso técnico, que instrumentaliza profissionais em nível médio para atuarem no setor de serviços, ou seja, manutenção, auxiliares, atendentes, entre outros.

Consoante a essas colocações, observa-se a Resolução SE 11, de 23 de janeiro de 1998, que estabeleceu as normas para a reorganização curricular do curso na modalidade Normal, em nível médio, da rede estadual do ensino paulista, implantando as orientações do Conselho Estadual de Educação. Agora, o curso normal era destinado à formação de

professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, organizado em quatro séries anuais com duzentos dias letivos, com a duração mínima de 3.200 horas. O curso deveria ter cinco horas de aula diárias e vinte e cinco semanais. Até o final do 3º ano, deveriam ser cumpridas 1.800 horas nas disciplinas de base comum e 600 horas nas da parte diversificada afim de que o aluno pudesse receber o certificado de conclusão do ensino médio. A carga horária do mínimo profissionalizante deveria contemplar pelo menos 1.600 horas ao término do curso, introduzidas a partir do 3º. ano e sendo exclusivas no 4º. ano. Além disso, o estudante deveria cumprir 300 horas de estágio.

A matriz curricular para o curso normal ficou assim estabelecida:

Tabela 4 - Grade Curricular do curso na modalidade Normal em período parcial (1998).

		Disciplinas	1ª. série	2ª. série	3ª. série	4ª. série	
Base Comum		Língua Portuguesa e Literat.	4	4	3	-	
		Matemática	4	4	3	-	
		História/Geografia	4	4	3	-	
		Biologia/Física/Química	6	6	-	-	
		Educação Artística/Ed. Física	3	3	-	-	
Carga horária Semanal			21	21	9	-	
Carga Horária Anual			840	840	380	-	
Parte Diversificada	Disciplinas		1ª. série	2ª. série	3ª. série	4ª. série	
	Fundamentos da Educação	Psicologia da Educação			4	8	
		Sociologia da Educação	-	-			
		Filosofia da Educação					
		Estrut. e Func.. do Ens. Fund.	-	-	-	4	
		Didática e Prática de Ensino	-	-	2	2	
	Cont. e Metod. de Ensino (1ª. a 4ª. séries do Ens.	Língua Portuguesa	-	-	3	4	
		Estudos Sociais	-	-	2	3	
		Ciências e Matemática	-	-	3	4	
		Língua Estrang. Moderna	2	2	2	-	
		Opção da Escola: Psicol/Filos/ Sociol.	2	2	-	-	
	Carga Horária Semanal			4	4	16	25
	Carga Horária Anual			160	160	640	1000
	Horas de Estágio Supervisionado			-	-	150	150

Fonte: Anexo I e II da Resolução SE nº 11/98

Podemos observar pela carga horária da base comum e da parte diversificada, excluindo-se as horas de estágio supervisionado, que a primeira possui um peso maior em relação ao tempo do que a segunda. Verifica-se assim, que a formação geral ganhou maior ênfase em relação à formação profissional do futuro professor.

A Resolução nº 02 CEB/CNE, de 29 de janeiro de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade Normal. Neste documento, de âmbito federal, a formação de professores para essa escolarização tinha por objetivos preparar professores capazes de

I – integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II – investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III – desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem.

IV – avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática.

V – utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

(Resolução CNE/CEB nº 02/ 1999)

Podemos perceber a ênfase colocada por esses objetivos não mais nos processos de ensino e aprendizagens e técnicas de ensino, mas na participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, de acordo com suas especificidades, na capacidade de poder resolver dificuldades na relação de ensino e aprendizagem e estabelecer relações com a comunidade escolar para além dos muros da escola, assim como, na necessidade de lidar com a tecnologia.

A Indicação CEB/CNE 1/99 reforça a ideia de que as atitudes do professor diante de sua realidade seriam mais importantes do que o conhecimento sobre os processos e situações educativas. A justificativa para isso recai sobre uma crítica aos antigos objetivos da formação de professores da década de 1970:

Como se vê, a LDBEN está distante da visão instrumental que confinava os professores ao papel de meros executores. Estabelece, para os mesmos, entre outras atribuições, a sua participação na elaboração da proposta pedagógica (artigo 13, I) e garante-lhes tempo remunerado para preparação e avaliação do trabalho pedagógico (artigo 67, V), no contexto de progressivos graus de autonomia da escola (artigo 15).

Apesar de admitida a formação de professores (em uma nova plataforma como vimos acima), para as primeiras séries da educação básica em nível médio, no período em pauta, havia posições contrárias que defendiam que essa formação deveria ser realizada apenas em nível superior. Percebe-se que havia um consenso entre associações científicas como, por exemplo, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), inúmeros estudiosos e a política educacional implantada, que a admissão de professores formados em nível médio seria uma saída precária, a ser utilizada em curto espaço de tempo (provisoriamente), enquanto os sistemas de ensino se adequassem aos princípios da última LDB. Uma dessas autoras, Brzezinski (2008), assim coloca:

Está claro que em um curso profissionalizante de nível médio não há preocupação com a formação do professor-pesquisador. Por essa e outras razões, insistia em trabalho anterior (1987) que o “antigo” curso Normal, hoje modalidade Normal, deveria ser extinto paulatinamente considerando ser um nível de transição para a formação em licenciatura, na universidade. Nesta, a qualidade do preparo do professor deve ser assegurada. A ambiência universitária proporciona um espaço de convivência do futuro profissional da educação, no mínimo, com o ensino, a pesquisa, a extensão, as práticas culturais e a gestão democrática. (Brzezinski, 2008: 187)

Mesmo o Parecer CEB/CNE nº 1/99²² indica que:

Do ponto de vista das organizações de educadores e das entidades que desenvolvem estudos e pesquisas sobre a formação docente, o tema vem sendo rigorosamente tratado. [...] Vale ressaltar, no entanto, que ao abordarem explicitamente a formação inicial pleiteiam seja a mesma desenvolvida em níveis mais elevados, tendo em vista a complexidade que consideram inerente à tarefa de ensinar.

Concordamos que a tarefa do ensino é extremamente complexa, e que a formação de professores deve ser bem cuidada, mas apesar da reivindicação de vários grupos para que ela fosse realizada em universidades, almejando uma formação em níveis mais elevados, na realidade, o que aconteceu foi bem diferente. Após uma década do século XXI, o que se viu foi a criação de inúmeros cursos em instituições isoladas, com baixa qualidade, cursos de formação inicial à distância que de forma alguma colaboraram com uma “ambiência universitária” ou proporcionaram um “espaço de convivência do futuro profissional da educação”.

²² Parecer CNE nº 1/99, foi aprovado pela Câmara de Educação Básica/MEC em 29/01/1999, teve como relatora a Conselheira Edla de Araújo Lira Soares.

De qualquer forma, apesar da corrente em prol à formação em nível superior²³, ainda se admite a formação de professores para as séries iniciais da Educação Básica em nível médio, justificada no Parecer CEB/CNE nº 1/99,

no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada.

Estas colocações, na verdade, acabam por primar pela ambigüidade: estabelecem um limite para atuação dos professores formados nessa modalidade de ensino (“pessoal auxiliar para creches e pré-escolas”), mas acrescentam a ideia de servir como chamariz para os cursos de licenciatura, e apesar de admitirem a formação de professores em nível médio, colocam-na como uma possibilidade provisória, pois desejam que a formação seja de fato, em nível superior:

A LDBEN também incorpora a tendência mundial de formação do professor, em nível superior, independente da etapa de sua atuação na educação básica. Dessa forma, considera, sobretudo, que, desde as origens do curso Normal, o debate sobre a qualidade da educação nunca se afastou do entendimento que propugna por graus mais elevados de preparação dos profissionais que vão exercer a docência.

[...]

Ao tratar da questão em pauta, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) insiste em que a qualidade da formação docente e a valorização da carreira devem ser consideradas de forma integrada pelas políticas públicas. Ao mesmo tempo estabelece que essa formação superior deve ocorrer nas universidades, pois é aí que se tem no Brasil grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino. Não tem sido diferente o entendimento da Associação Nacional pela Formação dos Professores (ANFOPE) a respeito do tema. Em audiência pública do Conselho Nacional de Educação (13/01/98 – PUC/Rio) sobre a formação dos profissionais da educação, foi divulgado documento da entidade que reafirmava a importância da universidade nesse processo e reconhecia a tendência mundial de elevar a níveis cada vez mais superiores, a formação inicial dos quadros do magistério.

Assim podemos considerar que depois de cem anos do início da consolidação da Escola Normal como um local específico de formação de professores, chegamos novamente a um impasse claro quanto à formação de professores para as séries iniciais: seria realizada na

²³ Além da posição de autores como Brzezinski que defende a formação de professores em ambientes universitários, outros, como Pimenta, no livro: “O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?” (2006), defendem em cursos Normais Superiores.

universidade com ênfase na pesquisa, nos cursos de pedagogia já existentes ou nos Institutos Superiores de Educação em cursos específicos, ou seja, o Curso Normal Superior? Admite-se, no entanto, a formação em nível médio, ao que parece, em caráter provisório, até que todos os sistemas de ensino possam organizar-se para que a formação de todos os professores ocorra em nível superior.

Consoante com estes aspectos, temos na década de 1990, a implantação pelo governo paulista, de uma política educacional que separou fisicamente a escola de ciclo I do ensino fundamental (1^a a 4^{as} séries) e de ciclo II, sob o pretexto de que o envolvimento de crianças pequenas (séries iniciais) com os pré-adolescentes (5^a a 8^{as} séries) era prejudicial às crianças menores e que, escolas voltadas especificamente para estas poderiam desenvolver um ensino de melhor qualidade.

Após a promulgação da LDB, em 1996, o governo estadual passou grande parte dessas escolas de 1^a a 4^{as} séries para a esfera municipal (desenvolvendo uma política de municipalização do ensino), especialmente, nas áreas fora do município da capital. Se a esfera estadual deixou de ter grande parcela do ensino de primeiro ciclo do ensino fundamental, não haveria razão para manter um curso de formação de professores para esse nível de ensino, na modalidade Normal, confirmando a tendência há muito manifestada, em São Paulo, de preferir a formação em ensino superior. Para Pinto (2002:66), tratava-se de uma habilitação em extinção, pois a rede privada deixou de oferecê-la e a rede pública, principalmente, a paulista, a abandonava progressivamente.

Em São Paulo, não houve orientação para a reestruturação do curso de formação na modalidade Normal, conforme as diretrizes estabelecidas nestes últimos documentos federais, ou seja, as últimas orientações dadas para o curso paulista se remetem à Indicação CEE 14/97 e Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1998, caracterizando um objetivo implícito de extinção dessa modalidade de ensino na rede pública estadual, abraçando as tendências de preferir a formação de professores em ensino superior. Portanto, em São Paulo, permaneceram em vigor as orientações de um curso complementar ao ensino médio, como foi relatado nos parágrafos anteriores, e deixou-se de lado as novas orientações federais dadas pelas Diretrizes Curriculares que buscavam a restauração do caráter formativo do professor. De fato, em 2004, o governo estadual extinguiu os cursos na modalidade Normal em nível médio.

Percebe-se por todos esses relatos sobre o curso da escola normal, durante o século XX, como este foi alvo de inúmeros debates e severas críticas por diversos intelectuais ao longo dos anos. Concomitantemente, verificamos as orientações dadas pela legislação

educacional, que promoveram diversas alterações nas diretrizes dadas ao curso, passando de um enfoque dado à cultura geral, para a ênfase nos processos de ensino, com o advento das ideias escolanovistas e o desenvolvimento da Psicologia e Biologia Infantil. Em seguida, passou-se para um enfoque, no qual o processo de ensino deveria ser rigorosamente planejado e avaliado, dividindo-se a prática educacional em etapas estanques. E finalmente, temos uma orientação no qual o aprender ganha ênfase em detrimento ao ensinar, o professor passa a ser um orientador, em que suas atitudes e procedimentos adquirem um peso maior em relação ao conhecimento dos conteúdos.

Apesar dessas mudanças seguirem tendências mundiais, observou-se, nesta pesquisa, uma sucessão de reformas que objetivaram modificar os cursos na obtenção de melhores resultados, sem considerar aquilo que era praticado. Ora, essas sucessivas reformas, algumas não implantadas, trouxeram para o curso Normal uma instabilidade que impediu, ao longo do período abordado, que este realmente alcançasse um resultado positivo após os anos de 1960. Por exemplo, quando finalmente são estabelecidas as diretrizes curriculares para a HEM em 1979, já são realizadas propostas de reformulação do curso em 1984, ou seja, não houve tempo para a absorção das estruturas implantadas e organização dos processos de ensino, pois esses já estavam sendo reorganizados novamente. As discussões de 1984 foram implantadas em 1987, e dez anos depois, foram totalmente desmanteladas, com as mudanças provocadas pela última Lei de Diretrizes e Bases e, conseqüente, reforma do curso em São Paulo para modalidade Normal, em 1998.

Não se pode negar a importância dos estudos nas faculdades e universidades, mas também, não se pode negar a importância da modalidade Normal. No ensino médio, os alunos do Normal, futuros professores dos primeiros anos da escolarização, estavam mais próximos da realidade em que iriam atuar, pois o espaço de formação guardava, em âmbito geral, características institucionais muito próximas das escolas das primeiras séries da Educação Básica: como pertencer ao mesmo sistema de ensino, manter uma rotina semelhante, exibir a mesma divisão de espaço e tempo, enfim, praticar a mesma cultura escolar. A pressuposição de ineficácia do curso de formação de professores, no Ensino Médio, alcançou seu ápice nas últimas legislações educacionais, as quais em conjunto com a produção acadêmica, defenderam que essa formação deve ocorrer somente em cursos de ensino superior. No entanto, lembramos que estes, por sua vez, também são alvos de inúmeras críticas e já aparecem perspectivas de serem realizados na modalidade de Educação à Distância.

Vimos, com as colaborações de Nóvoa (1986) o quão importante foi a instituição de um saber próprio para a profissionalização de professor e a, conseqüente necessidade de uma

formação específica para dar conta desse saber. Olhamos e analisamos as mudanças ocorridas no curso de formação de professores para as séries iniciais, no decorrer do século XX: a análise de intelectuais que buscavam uma formação sólida para os professores até a consolidação da Escola Normal como o lócus apropriado para tal tarefa; a normatização desse curso, que nos últimos anos implementou uma política de desmantelamento dessa escola, alcançando em São Paulo, o princípio de ter todos os professores formados em nível superior. Passaremos, no próximo capítulo, a analisar como essas mudanças atingiram especificamente o curso desenvolvido pela escola em estudo, com o objetivo de levantarmos aproximações e distanciamentos do seu cotidiano aos movimentos colocados neste capítulo.