

SVE

CLASS.: 373.2

G944e

TOMBO: 759

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA HEM:

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

GELSON YOSHIO GUIBU



MARÍLIA

1996

373.2
G944e

759TESE

1410000759



Dissertação apresentada, como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação, à
Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília -
UNESP, sob a orientação da **Professora Doutora**
Raquel Volpato Serbino.



Dedico este trabalho à minha mãe, Rosa Nobuko Kuniyoshi Guibu, que sempre me incentivou na minha trajetória pessoal e profissional, e à minha companheira, Ana Cláudia Dundes, pelo carinho, paciência e amor que me têm dedicado desde que estamos juntos.



AGRADECIMENTOS

- À Profª Doutora Raquel Volpato Serbino, pela oportunidade que me proporcionou para percorrer este caminho; por acreditar em minha capacidade de produção, pelo apoio e paciência com que me acolheu.
- À Profª Doutora Ana Maria Freire Almeida, pelas contribuições teóricas e pela disponibilidade com que sempre se apresentou.
- Ao grupo de orientandos da Profª Doutora Raquel Volpato Serbino, pelas contribuições teóricas e metodológicas ao trabalho, bem como pela solidariedade e apoio em diferentes momentos nos quais foram possíveis nossos encontros: Marci, Maria Helena, Luciana, Antônio, Leila e Cláudia.
- Ao meu pai, Hideo Guibu, e aos meus irmãos, Rogério e Cristina, que me apoiaram e incentivaram ao longo de toda a minha vida.
- Ao Marshal, com quem iniciei minha carreira no magistério, e aos meus amigos, com os quais procuro dividir alegrias e tristezas ...
- Aos colegas de Departamento, que sempre que precisei, se mostraram solícitos.

S U M Á R I O

1.	Introdução e Metodologia.....	01
2.	O fim do Período Colonial e as origens da Escola Normal no Brasil.....	04
3.	A economia cafeeira e a consolidação da Escola Normal.....	18
3.1.	O capital cafeeiro e a formação da força de trabalho via imigração.....	18
3.2.	A constituição do “Estado Oligárquico”: a Política dos Governadores....	21
3.3.	A consolidação da Escola Normal no Brasil: o exemplo de São Paulo.....	26
4.	A afirmação do desenvolvimento capitalista no Brasil e a expansão da Escola Normal	39
4.1.	A decadência da economia cafeeira.....	39
4.2.	A Revolução de 30 e o “Estado de Compromisso”.....	40
4.3.	A emergência do Movimento Renovador.....	46
4.4.	A Escola Normal em São Paulo: a “dança das estruturas do Curso Normal”.....	48
4.5.	A gestação do aparelho estatal e a política de “substituição de importações”.....	51
4.6.	A educação enquanto “questão nacional” e a Reforma Francisco Campos.....	53
4.7.	A Escola Normal em São Paulo: a Reforma Fernando de Azevedo.....	58
4.8.	O Estado Novo e a educação.....	60
4.9.	A redemocratização do país e a Lei Orgânica do Ensino Normal.....	64
4.10.	O esgotamento da política de “substituição de importações” e a internacionalização da economia.....	66
4.11.	A Escola Normal em São Paulo: a saturação do mercado de trabalho do professor.....	71
4.12.	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	76
5.	A efetivação do processo de internacionalização da economia brasileira e a crise da Escola Normal.....	78

5.1.	O Golpe Militar e a política do “desenvolvimento com segurança”.....	78
5.2.	A política educacional da ditadura militar.....	80
5.3.	A Escola Normal em São Paulo: a antecipação da Lei 5.692/71.....	86
5.4.	A profissionalização do ensino médio e a transformação da Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério: a Lei 5.692/71	88
5.5.	A Escola Normal em São Paulo: a queda da qualidade do Curso e a regulamentação da HEM	94
5.6.	A HEM em São Paulo: a deliberação 21/76 e a descaracterização da Escola Normal.....	99
6.	O fim da ditadura militar e a reformulação da Escola Normal.....	102
6.1.	A derrocada do “milagre econômico” e do regime militar.....	102
6.2.	O movimento dos educadores e a difusão de teorias histórico-críticas da educação.....	103
6.3.	As avaliações críticas da HEM.....	110
6.4.	A HEM em São Paulo: tentativas de melhoria.....	114
6.5.	O movimento dos educadores e a formação de professores.....	118
6.6.	O Estágio Supervisionado e a formação de professores.....	128
7.	Considerações Finais.....	138
	Bibliografia.....	150

RESUMO

O presente trabalho pretendeu analisar de forma *integrada* o Estágio Supervisionado na HEM; não teria sentido analisá-lo, sem a dimensão de *totalidade* que é inerente a um curso, principalmente em se tratando de um curso de formação de professores, uma vez que o Estágio Supervisionado é apenas um componente deste Curso, muito embora, seja possível considerá-lo um elemento especial, estratégico, dado o fato dele ser desenvolvido sob a forma de atividades, e não simplesmente por meio de conteúdos teóricos.

É exatamente essa especificidade do Estágio Supervisionado que tem levado os educadores comprometidos com a melhoria do processo de formação dos professores das séries iniciais, a vislumbrarem nele a perspectiva da unidade teoria-prática no interior do Curso de Magistério.

Neste sentido, este estudo procurou compreender, à luz das modificações estruturais ocorridas no país, da economia colonial ao desenvolvimento urbano-industrial, como se originou e foi se consolidando a Escola Normal.

Concomitantemente, tentou-se captar os determinantes que forjaram o “ideário” pedagógico brasileiro, e verificar, em que medida, estas idéias penetraram no processo de formação de professores, e de que maneira elas expressam as contradições do desenvolvimento econômico e político do país, que o fazem manter índices inexpressivos, para não dizer alarmantes, no tocante à escolarização.

Por fim, retornou-se à reflexão das tentativas em curso no sentido de se obter melhores resultados no processo de formação de professores das séries iniciais do 1º grau.



1. INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O problema da reformulação dos Cursos de “formação de professores” refere-se aos determinantes externos e internos da educação, e deve, portanto, ser associado à própria análise crítica da sociedade brasileira. Para tanto, entre outros, deve-se considerar “*a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador*”.

Cabe aqui perguntar: o que significa tal afirmação? A princípio, que a formação do educador deve ocorrer de forma integrada a partir da teoria e da prática, isto é, a teoria e a prática seriam elementos integradores da formação do professor.

Que teoria? E qual prática?

Em um primeiro momento, a teoria e a prática tal como se definem na estrutura curricular do Curso de formação de professores. Desta forma, os componentes teóricos e os componentes práticos do currículo devem ser o núcleo integrador da formação do professor.

Atualmente, a legislação estabelece que, na HEM, a *prática* de ensino, através do Estágio Supervisionado, deve ser desenvolvida sob a forma de *atividades*, cabendo à Didática tal tarefa. Desta maneira, a *teoria* estaria distribuída nas diversas disciplinas do currículo, e a *prática*, seria entendida enquanto Estágio Supervisionado.

Assim sendo, o Estágio, enquanto *prática*, e a *teoria*, veiculada nas disciplinas, estariam se constituindo no núcleo integrador da formação do professor? Diversas pesquisas apontam que, em geral, isso não vem ocorrendo. Seria tão somente por uma dificuldade instrumental, técnica? Ou deveria-se reformular esta concepção?

O presente trabalho pretendeu refletir sobre tais questões, de modo a contribuir com o projeto de construção de um novo curso de formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do 1º grau.

Para tanto, em termos teórico-metodológicos, partiu-se do entendimento de que a educação possui *determinantes externos* (e também internos), que é determinada socialmente, e, assim, que ela se submete à mesma lógica de estruturação da sociedade.

Na medida em que a sociedade não é um todo harmônico, um agrupamento de “iguais”, mas, ao contrário, constitui-se a partir de relações historicamente determinadas entre classes sociais opostas, a educação tende a exprimir os interesses da classe dominante. Porém, tal constatação não tem a força de uma regra imutável e necessária, de modo que a educação pode ser articulada em função dos interesses dos dominados.

Neste sentido, poderia-se postular o entendimento da relação teoria e prática enquanto analógico ao da relação educação e sociedade, sendo a educação o pólo teórico, e a sociedade o pólo prático da relação. De fato, advogar o primado da prática sobre a teoria, implica em compreender que a teoria é explicada (e não o inverso) a partir da prática, assim como a educação o é através da sociedade.

Sob esse prisma, procurou-se, então, analisar o Estágio Supervisionado através do desenvolvimento histórico da Escola Normal. Assim, tentou-se verificar como é que o problema da formação de professores para as séries iniciais do 1º grau foi sendo equacionado pela sociedade brasileira, e, mais especificamente, como o Estágio Supervisionado inseriu-se dentro desse processo.

Deste modo, através de uma abordagem histórica do Estágio Supervisionado no Curso de formação de professores em nível de 2º grau,



intencionou-se fornecer subsídios que possam auxiliar na busca da fundamentação da questão teoria e prática no processo de formação do professor.



2. O FIM DO PERÍODO COLONIAL E AS ORIGENS DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL

Conforme assinala a historiografia educacional brasileira, as primeiras Escolas Normais se originaram na primeira metade do século XIX e passaram por uma sucessão de criações e supressões até conseguirem a instalação definitiva somente no final deste século.

De acordo com FUSARI e CORTESE (1989, p.73), o surgimento das primeiras Escolas Normais no Brasil ocorreu no período compreendido entre 1808 e 1850, no qual alguns fatos históricos, tais como a vinda da Família Real, a Independência de Portugal e a instalação do Império propiciaram mudanças importantes no país.

Conforme alertam estes mesmos autores, o problema da divergência em relação às datas do aparecimento das primeiras Escolas Normais, decorre do fato de que, historicamente, tal processo foi "intermitente", isto é, a data da criação muitas vezes não coincide com sua instalação, além do que, uma mesma Escola pode ter sido suprimida, havendo, assim, um segundo decreto de criação e uma segunda data de instalação.

Assim sendo, ROMANELLI (1985, p.163) mostra que, no mínimo, dez Escolas Normais foram criadas entre 1830 e 1881, sendo a primeira criada em 1830, em Niterói (primeira da América Latina e primeira pública de toda a América).

Subseqüentemente, surgiram:

... a Escola Normal da Bahia, criada em 1936; a do Pará, em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba, em 1854; a do Rio Grande do Sul, em 1870; a de São Paulo, como segunda ou terceira tentativa, em 1875/1878; a Escola Normal Livre, na Corte, em 1874 e, depois, a oficial em 1880; a do Mato Grosso, em 1876; a



de Goiás, em 1881. (ROMANELLI, 1985, p.163)

Já os dados de NOVAES (1984, p.20-21) são:

As primeiras Escolas Normais surgiram em Niterói (1835), na Bahia (1836) e Rio de Janeiro (1880). Em São Paulo, a primeira Escola Normal foi instalada em 1846, sofrendo repetidos fechamentos para reabrir definitivamente em 1880. Em Minas Gerais, a primeira escola, implantada em 1840, sofreu processo similar até 1906, quando foi instalada na capital, uma Escola Normal destinada exclusivamente ao sexo feminino.

Por sua vez, FUSARI e CORTESE (1989, p.73) apontam que:

A primeira Escola Normal do Brasil, a de Niterói (R.J.), foi criada e instalada em 1835, e extinta em 1849. A segunda é a de Minas Gerais, que passou por todas estas fases: decreto de criação, 1835; instalação, 1840; supressão, 1852; 2º decreto de criação, 1859; e 2ª instalação em 1860. Na Bahia, a criação foi em 1836 e a instalação em 1843, e em São Paulo é esta a seqüência de datas: criação e instalação, 1846; extinção, 1867; 2º decreto de criação, 1874; e 2ª instalação, 1875.

Assim sendo, podem-se levantar as seguintes questões:

1. Por quê a origem da Escola Normal remonta às primeiras décadas do século XIX?
2. Quais as razões que explicariam a sua consolidação apenas no encerramento deste mesmo século?

Se, conforme apontam FUSARI e CORTESE (1989, p.73), a vinda da Família Real, a Independência do país e a instalação do Império implicaram em uma série de mudanças na formação social brasileira, incluindo-se aí a educação (e o próprio surgimento da Escola Normal neste período), por outro lado, tais fatos

históricos devem ser analisados como "momentos e movimentos" necessários diante do longo processo histórico percorrido ao cabo dos três séculos anteriores.

Quer dizer, no entender de PRADO JR. (1987), o início do século XIX resume e sintetiza o assim denominado Período Colonial, constituindo-se, portanto, num elemento chave para se compreender todo o processo histórico posterior.

A economia colonial era definida pela própria "razão de existir" da colônia: produção e exportação de alguns produtos agrícolas ou minerais valiosos no mercado europeu: açúcar, algodão, ouro, etc.

De acordo com PRADO JR. (1985), a economia colonial era sustentada pela produção açucareira; no entanto, esta entra em franca decadência a partir do momento em que os holandeses, expulsos de Pernambuco em 1654, começam a negociar a produção e comercialização deste produto com as Antilhas.

A partir da primeira metade do século XVIII, com a exploração do ouro, surge um novo ciclo econômico. A modificação da principal atividade econômica da colônia, resulta no deslocamento do "eixo econômico", que se situava no nordeste, particularmente Pernambuco e Bahia, para o centro-sul da mesma.

A própria capital da colônia (...) transfere-se em 1763 da Bahia para o Rio de Janeiro. As comunicações mais fáceis das minas para o exterior se fazem por este porto, que se tornará assim o principal centro urbano da colônia (PRADO JR., 1985, p.64).

Tais mudanças passam a exigir o incremento das atividades econômicas para suprir as necessidades da população das minas e da nova capital. É assim que, não apenas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, mas também em São Paulo, desenvolvem-se a agricultura e a pecuária.

Na segunda metade do século XVIII, a mineração do ouro já se encontra



em decadência no país, principalmente em função do esgotamento das jazidas; por outro lado, verifica-se a Revolução Industrial na Europa, o que impulsiona a economia e as relações comerciais no mundo todo, inclusive no Brasil, fazendo ressurgir a agricultura.

Ainda ocorre na segunda metade do século mais um fator particular que estimula a agricultura brasileira. Até então, o grande gênero tropical fora o açúcar. Outro virá emparelhar-se a ele, e sobrepujá-lo-á em breve: o algodão. (PRADO JR., 1985, p.80)

A explicação da ascensão da produção algodoeira decorre dos progressos técnicos da Revolução Industrial, que tornam o algodão a principal matéria-prima industrial daquele momento e, portanto, eleva-o à condição de produto mais comercializado internacionalmente em todos os tempos.

A produção do algodão ganha todo o território nacional, fazendo do Brasil um dos grandes produtores mundiais. A cultura açucareira, decadente já há quase cem anos, acompanha este surto agrícola, fazendo brilhar novamente as antigas regiões produtoras do nordeste.

A importância destes fatos é que permitirão o progresso de São Paulo:

... São Paulo, pela sua posição excêntrica, esperará muito tempo para significar alguma coisa. No momento que nos ocupa começa a se destacar; e é no açúcar, sobretudo, que fundará sua prosperidade. (...) Em conjunto, São Paulo já figurará no final do séc. XVIII como exportador de açúcar, embora modestamente com suas 1.000 caixas anuais que vem depois das 20.000 da Bahia, 14.000 de Pernambuco e 9.000 do Rio de Janeiro. (PRADO JR., 1985, p.84)

Porém, este ressurgimento agrícola no final do século XVIII não seria duradouro. A cultura do algodão reduziu-se drasticamente, em virtude da queda

ininterrupta dos preços desde o começo do séc. XIX; isso ocorreu principalmente devido ao aperfeiçoamento das técnicas produtivas que propiciaram um aumento substancial da produção norte-americana, em contraste com o que se verificava no Brasil.

Quanto à cana-de-açúcar, o mesmo destino seguir-se-ia; no séc. XIX, os países europeus e os Estados Unidos, transformaram-se de consumidores em produtores de açúcar, devido ao cultivo e transformação da beterraba.

O Brasil, "... já em meados do século estará colocado em quinto lugar entre os produtores mundiais de cana-de-açúcar, com menos de 8% da produção total. O declínio em termos absolutos virá pelos fins do século". (PRADO JR., 1985, p.158)

O progresso do Capitalismo Industrial implicava no fim do Sistema Colonial: o monopólio comercial somente atrapalhava o livre curso daquele, que, para se desenvolver requeria a absolutização do mercado livre. Assim, o Sistema Colonial (especificamente o português e o espanhol) estava condenado; o fato destes países não terem desenvolvido as atividades industriais, porquanto suas próprias existências pautavam-se no monopólio comercial, resultava no impedimento de se adaptarem às novas condições econômicas. A isso se soma, no final do século XVIII, os conflitos entre Inglaterra e França, de modo que:

Desta desagregação sairá a independência das colônias americanas; e para o mundo em geral, uma nova ordem. Terá sido removido afinal este obstáculo de dois impérios imensos que fechados hermeticamente dentro de um conservantismo colonial obsoleto, estavam obstruindo a marcha dos acontecimentos mundiais. (PRADO JR., 1985, p.125)

Por conta de todos estes acontecimentos, compreende-se, então, o fato do

desenvolvimento econômico e social do Brasil ter sido diferente, por exemplo, daquele que se efetuou nas ex-colônias britânicas.

A ocupação do território português pelo exército napoleônico, forçou a fuga do então Regente D. João para o Brasil, em 1808, transformando o Rio de Janeiro em sede da monarquia portuguesa. Esta ocupação interrompe o comércio ultramarino português, de modo que D. João, de imediato, decreta a abertura dos portos brasileiros, acabando, assim, com o monopólio português do comércio externo.

Mas, iniciada por aí a desagregação do regime colonial, o resto não tardará. Será toda a estrutura que nos vinha de três séculos de formação colonial que é abalada: depois do monopólio do comércio externo e dos demais privilégios econômicos, virão os privilégios políticos e sociais, os quadros administrativos e jurídicos do país. (PRADO JR., 1985, p.126)

Os 13 anos (1808-1821) de permanência da corte no Brasil acabam por estimular o desenvolvimento econômico, político e social da colônia. Resultado do alargamento de contato com estrangeiros, verifica-se uma transformação dos hábitos da população, e o aumento das necessidades de consumo do país.

A população do Rio de Janeiro passou de 60 mil, em 1808, para 130 mil, dez anos depois. A cidade ganhou uma biblioteca de 60 mil volumes, trazida de Lisboa, logo aberta ao público, da qual proveio a Biblioteca Nacional; um teatro novo, o Teatro São João; um museu (...), gérmen do Museu Nacional; um jornal, o primeiro publicado no Brasil ... (CUNHA, 1980, p.69)

No entanto, a insuficiente capacidade produtiva brasileira para atender tais necessidades de consumo levou ao aumento das importações e ao desequilíbrio das contas externas.

Entre 1821 (...) e 1860 (...) só excepcionalmente ocorrem anos com balanços positivos; e este período se encerra com um déficit global de 233.933 contos de réis. (CUNHA, 1980, p.133)

Com isto, inviabilizou-se o desenvolvimento interno de um processo de industrialização: não havia como concorrer com os produtos estrangeiros, e o país continuou a desenvolver tão somente a produção de alguns poucos gêneros destinados à exportação, tal e qual ocorrera no passado, embora os motivos fossem agora distintos.

Acrescente-se que a brusca instalação de um complexo administrativo resultante da transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, criando grandes repartições públicas, contratação de pessoal, gastos inerentes com obras de urbanismo na corte, abertura de novas estradas, gastos na área de saúde, de educação, na ampliação das forças armadas, etc., representaram despesas para as quais não haviam receitas suficientes.

A situação permanente de déficit orçamentário resultou na protelação de dívidas e no atraso do pagamento do funcionalismo. O expediente de emissão de moeda desvalorizou enormemente o seu valor, gerando inflação, aumento do custo de vida e descrédito público.

A grave crise econômica que perdura até meados do século XIX, criou um quadro de intranquilidade que se refletiu em profundas agitações sociais e políticas, marcando o processo de emancipação política, e continuou ao longo deste referido período.

Quanto à educação, havia, é verdade, uma organização de ensino no Período Colonial, com objetivos bastante específicos: tratava-se daquela fundada pela Igreja Católica, e levada a cabo primordialmente pela Companhia de Jesus.

Inicialmente, o objetivo básico era o de converter a população indígena de modo a integrá-la à economia colonial enquanto mão de obra servil; de acordo com ROMANELLI (1985, p.35), *"a catequese (...) foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os "curumins" e de núcleos missionários no interior das nações indígenas"*.

Gradativamente, no entanto, o objetivo educacional jesuítico passou a ser a educação das elites. O direito à educação restringia-se à classe minoritária dos donos de terras e engenhos.

Tal obra educativa contribuiu para que esta classe dirigente pudesse concretizar seus desejos de imitar o estilo de vida da nobreza metropolitana, consolidando, assim, os hábitos aristocráticos, por meio da importação das idéias predominantes da cultura medieval européia.

O conteúdo cultural ministrado pelos jesuítas foi assim definido por ROMANELLI (1985, p.34)

Era (...) a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.

Ou seja, um ensino completamente à margem da realidade de vida colonial, que não tinha uma finalidade prática específica, até porque a economia fundava-se na exploração agrícola rudimentar por meio de mão de obra escrava. Conforme ROMANELLI (1985, p.34): *"... uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar "as coisas do espírito", isto é, uma educação literária, humanista,*

capaz de dar brilho à inteligência."

À esta função meramente "ilustrativa", a educação escolarizada começa a cumprir o papel de formar quadros para a estrutura político-administrativa da colônia, servindo como meio de ascensão social.

Assim, os colégios jesuíticos ofereciam quatro graus de ensino, que tinham caráter propedêutico: o curso elementar (com duração provável de um ano), o curso de humanidades (com dois anos de duração), o curso de artes e o curso de teologia.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do reino português - e, por extensão, do Brasil - houve a expropriação, entre outros bens, dos seus colégios, que tiveram destinos diversos: enquanto uns foram leiloados a particulares, outros se mantiveram como escolas.

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1985, p.36)

Portugal, encontrando-se já em pleno processo de definhamento, mantinha o Brasil isolado do resto do mundo, conforme colocado acima.

Doutro lado, não supria o isolamento em que vivia a colônia o mais rudimentar sistema de educação e instrução que fosse. Não se pode considerar sistema de ensino as magras cadeiras de primeiras letras, latim e grego, que havia nalguns dos maiores centros da colônia. Criadas aliás só depois de 1776, e que funcionavam ao deus-dará, com professores mal pagos, alunos indisciplinados e aulas desorganizadas. O nível cultural da colônia era da mais baixa e crassa ignorância. (PRADO JR., 1985, p.91)

Enfim, o legado de ensino público deixado pela Colônia ao Império constituiu-se numa série de aulas avulsas e dispersas, que mantiveram como característica principal uma educação elitista, livresca e aristocrática.

A Proclamação da Independência, em 1822, não pacificou, por sua vez, os ânimos exaltados, em função de divergências ideológicas, dos brasileiros, divididos entre "radicais" e "conservadores", que se manifestaram durante a Constituinte em 1823.

A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, mostrou a vitória das posições "conservadoras", derrotando-se, assim, as reivindicações descentralizantes. A Constituição garantia a gratuidade da instrução primária e previa também a criação de colégios; em 1827, através de lei geral para o ensino primário, postulou-se a sua organização em todo país; entretanto, em termos práticos, quase nada se efetivou, até porque a edição do Ato Adicional, em 1834, modificou tais prerrogativas.

Pode-se ressaltar que este período foi mais marcado pela tentativa de secularização do ensino público, já em marcha em Portugal desde a expulsão dos jesuítas em 1759. Porém, excluindo-se as escolas superiores, manteve-se o caráter predominantemente religioso nos graus inferiores.

Embora a independência fosse feita, em 1822, com o impulso da doutrina política liberal, a Constituição do Império, outorgada em 1824, manteve a Igreja ligada ao Estado, em muitos pontos funcionando ainda como uma parte da burocracia civil. Apesar da alteração dessa situação, ao longo do império, foi somente com a proclamação da república, em 1889, que a Igreja permaneceu exclusivamente no âmbito da Sociedade Civil. (CUNHA, 1980, p.78)

De acordo com CUNHA (1980, p.79), antes da Independência, o ensino

era predominantemente estatal, religioso ou secular. "*Depois da independência, formaram-se dois setores, o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular)*".

Entretanto, na prática, a secularização do ensino estatal ainda estava longe de ser alcançada:

A religião católica era, pela Constituição, religião de Estado. Por isso, os funcionários governamentais, entre eles os professores, tinham de prestar juramento de fé católica, podendo ser punidos por perjúrio; os estatutos das faculdades proibiam a professores e alunos ofensas à religião oficial (e não a outras) ... (CUNHA, 1980, p 78)

A postura excessivamente autoritária do Imperador, permitida graças à criação do Poder Moderador, somente agravou o quadro político. Internamente, houve o desgaste da repressão à insurreição eclodida em Pernambuco, em 1824, que postulava a formação da "Confederação do Equador", uma República que reuniria todas as Províncias do nordeste. Externamente, a deflagração da Guerra da Cisplatina, que terminou em 1828, com a intervenção da Inglaterra, causou grandes prejuízos econômicos, derrotas militares e vexame político, o que acabou por levar D. Pedro I à abdicação do trono em 1831.

O período das Regências continuou a instabilidade política, que expressava o agravamento da crise econômica (ver atrás). Pressões separatistas e descentralizantes levaram à promulgação do Ato Adicional em 1834, que permitiu, dentre as concessões mais importantes, a criação das Assembléias Provinciais.

No tocante à educação, o Ato Adicional possibilitou às Províncias a competência para organizar o ensino em todos os seus níveis. Porém, o que se verificou, de fato, foi a manutenção do Poder Central quanto ao ingresso no ensino



superior, mantido sob seu total controle.

O Poder Central administrava todos os graus de ensino na Corte, e era responsável pelo ensino superior em todo o Império. O acesso direto a este último somente era garantido através do estudo no Colégio Pedro II, mantido pelo Governo Central.

Os egressos dos cursos secundários provinciais tinham de se submeter a exames específicos para adentrarem em alguma faculdade. Na medida em que os diplomas de conclusão de cursos secundários regulares das províncias (que eram poucos) não bastavam para o ingresso no ensino superior, e, posto que as normas que regulamentavam tal acesso não exigiam a conclusão de curso secundário regular, o que se verificou foi a proliferação de cursos secundários altamente fragmentados nas Províncias.

Em termos práticos, somente o Colégio Pedro II, na Corte, mantinha um ensino secundário regular, isto é, organizado de forma seriada; nas Províncias, disseminaram-se cursos preparatórios cujos currículos se limitavam às disciplinas importantes para o enfrentamento dos exames de ingresso ao ensino superior.

Do ponto de vista administrativo, o Ato Adicional iniciava a tão proclamada "dualidade" que por muito tempo - com reflexos até 1961 - caracterizaria o sistema escolar brasileiro: ensino popular a cargo das Províncias (depois Estados) e ensino superior sob os cuidados do Governo Central. (TANURI, 1981, p.07)

Conforme TANURI (1981, p.06), o traço mais marcante do Império constituiu-se na centralização política:

Calcada numa orientação fortemente centralista, a primeira Constituição brasileira não dividiu as atribuições relativas ao ensino, de forma que caberia ao Poder Central o exercício das disposições nela fixadas, as quais se limitavam a

garantir a gratuidade da instrução elementar e a prever a criação de colégios e universidades.

Por sua vez, a formação de professores para o ensino primário iniciou-se de forma "assistemática e precária". FUSARI & CORTESE (1989, p.73) mostram que entre 1823 e 1838 foi adotado o método conhecido como "ensino mútuo" (método Bell e Lancaster, aplicado na Inglaterra), no qual o professor preparava seus melhores alunos para ensinar seus pares, e que acabou não alcançando os resultados esperados, daí a explicação da tentativa do governo em instituir uma formação mais sistemática através das Escolas Normais.

As primeiras Escolas Normais tinham apenas um único professor e se destinavam exclusivamente aos homens, uma vez que às mulheres era vedado o exercício profissional. Porém, NOVAES (1984, p.21), citando SAFFIOTI¹, mostra que a formação de professores primários por esta via também fracassou, pois além da quantidade insuficiente, não haviam professores para prover as vagas existentes nas escolas recém-criadas, isto sem falar na ausência de uma proposta pedagógica para a organização do referido curso.

Além do mais, segundo FUSARI & CORTESE (1989, p.73), poucas pessoas se motivavam a frequentar a Escola Normal em função da exígua remuneração e da baixa valorização da profissão docente.

Embora as Províncias tenham apresentado diversos projetos para modificar este panorama, o Governo Central não se sensibilizou, e a situação problemática das Escolas Normais perdurou até o final do século XIX.

Assim, a compreensão do início da Escola Normal no Brasil deve, em última instância, ser buscada nas "origens das origens" do "Brasil Colônia", uma vez

¹ SAFFIOTI, H.I.B. A mulher na sociedade de classes; mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.



que a primeira metade do século XIX constituiu-se em um período ímpar que sintetizou toda a trajetória (começo e fim) de um modelo econômico e social.



3. A ECONOMIA CAFEIEIRA E A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

3.1. O CAPITAL CAFEIEIRO E A FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO VIA IMIGRAÇÃO

A segunda metade do século XIX inaugurou uma nova etapa do desenvolvimento nacional, graças à enorme expansão da cultura cafeeira, que possibilitou o surgimento de uma burguesia comercial, que, mesclada à aristocracia fundiária local, lançaria as bases para o posterior processo de industrialização do Brasil.

Já em 1840, o café se torna o principal produto brasileiro de exportação, representando mais de 40% do valor total das exportações. A rápida expansão das plantações de café demandava um contingente de força de trabalho que era praticamente inexistente em nível interno, uma vez que os trabalhadores não-escravos, ou, mais especificamente, os "camponeses", viviam espalhados pelos latifúndios, sobrevivendo através da agricultura de subsistência.

Esta era a maior preocupação daqueles ligados à economia cafeeira; aos poucos, chegou-se à conclusão que a única solução possível era a imigração, iniciada, fundamentalmente, na década de 1850. Entretanto, a mentalidade ainda escravista dos fazendeiros de café, dificultando as condições de vida e trabalho dos imigrantes, somente postergou a solução do problema da força-de-trabalho por meio desta via.

Foi somente a partir de 1870, com o estabelecimento de contratos salariais e com a intervenção do governo de São Paulo, que ocorreu uma imigração em massa, sobretudo de italianos, conforme as necessidades da economia cafeeira.

A economia cafeeira torna-se, a partir da década de 1870, elemento

central para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Ao longo da década de 1880, São Paulo desbanca o Rio de Janeiro, do papel de principal produtor de café.

A cultura cafeeira possibilitou a afirmação do trabalho assalariado; a população brasileira, entre 1890 e 1900, passou de 14 para 17 milhões. Entre 1887 e 1897, o Brasil recebeu 1.300.000 imigrantes; somente o Estado de São Paulo recebeu 909.417 imigrantes entre 1887 e 1900, o que significou 82% do crescimento demográfico neste mesmo período. (cf. SILVA, 1976, p.44)

O desenvolvimento da economia cafeeira levou à enorme expansão das estradas-de-ferro no Estado de São Paulo. É importante ressaltar que muitas companhias ferroviárias tinham como principais acionistas os próprios fazendeiros de café. Desde o início, aliás, os principais líderes da cultura cafeeira passaram a exercer as funções inerentes ao sistema bancário, isto é, não apenas dirigiam os próprios negócios, como também compravam e comercializavam a produção alheia, além de financiarem novas plantações, novos equipamentos, etc.

Aos poucos, tais elementos se desligam da gestão direta de suas fazendas, e passam a dedicar-se exclusivamente a estas novas atividades, estabelecendo-se, principalmente, na cidade de São Paulo. O surgimento dos primeiros bancos no país são daí decorrentes; ressalte-se, ainda, que tais empresários passam a ter uma atuação mais destacada também na administração pública.

O capital cafeeiro, reunia, assim, ao seu redor, as características diversas do capital agrário, industrial, bancário e comercial; concomitantemente, o capital cafeeiro exercia funções que, no capitalismo desenvolvido, são relativamente autônomas, e definem frações de classe particulares, ou seja,

... não havia uma burguesia agrária cafeeira, uma burguesia comercial, etc., mas uma burguesia cafeeira exercendo múltiplas funções.
(SILVA, 1976, p.60)

Porém, embora o capital cafeeiro exerça diversas funções, é justo caracterizá-lo como um capital predominantemente comercial, dado o ainda fraco desenvolvimento das relações capitalistas de produção vigentes no país; é assim que, enquanto capital comercial, o capital cafeeiro "... *domina diretamente a produção e a submete às suas exigências*". (SILVA, 1976, p.61)

Em outros termos, a acumulação capitalista realiza-se sobretudo ao nível do comércio, o que acarreta um desenvolvimento mais lento das forças produtivas. (SILVA, 1976, p.61-2)

A preponderância do capital cafeeiro enquanto capital comercial seria decorrência da própria posição do Brasil na economia mundial, ou seja, no âmbito da divisão internacional do trabalho, o país continuava a ser ainda um exportador de produtos agrícolas.

Por outro lado, o último quartel do século XIX marca as origens da indústria no Brasil. Estudá-lo, segundo SILVA (1976, p.81), representa:

... o estudo da gestão de novas formas de acumulação baseadas no trabalho assalariado e no capital, das condições que determinam historicamente essas novas formas: a economia cafeeira e, através da economia cafeeira, o modo de inserção do Brasil na economia mundial capitalista. ■

Conforme MAMIGONIAN (1976), quando do início da industrialização no Brasil, o recenseamento de 1872 apontava como maiores cidades brasileiras, respectivamente, o Rio de Janeiro, com 275 mil habitantes, Salvador, com 129 mil e Recife, com 117 mil habitantes. São Paulo, segundo SILVA (1976, p.99) tinha apenas 31.385 habitantes. SILVA (1976, p.77), com base em ROBERTO

SIMONSEN², mostra que "... o primeiro surto industrial ocorre na década de 1880 a 1890".

3.2. A CONSTITUIÇÃO DO "ESTADO OLIGÁRQUICO": A POLÍTICA DOS GOVERNADORES

Ao longo da segunda metade do século XIX, verificou-se o enfraquecimento do Império, principalmente em decorrência do longo processo de intervenção brasileira junto à Bacia do Prata, que culminou com a Guerra do Paraguai, entre 1865 e 1870.

Por seu turno, a centralização do Poder Central propiciada pela "Lei de Interpretação" do Ato Adicional, em vigor desde 1840, e que limitou o poder das Assembléias Provinciais (tal lei, no fundo, representou uma verdadeira amputação do Ato Adicional) não interessava à emergente burguesia cafeeira paulista.

Em sua trajetória rumo ao centro do poder político do país, o Regime Republicano passou a fazer parte de seus planos

... como o único regime capaz de realizar os princípios do liberalismo do séc. XIX, notadamente, a divisão e equilíbrio entre os poderes do Estado, e a representatividade dos cidadãos perante o Estado através do voto universal (TEIXEIRA & DANTAS, 1977, p.96-7).

Os primeiros anos após a Proclamação da República foram extremamente graves, financeiramente falando, em virtude do descontrole funcional do sistema monetário, que levou à uma desastrosa prática de emissão de moeda.

² SIMONSEN, R.C. Evolução Industrial do Brasil e outros estudos. São Paulo: Cia. Editora Nacional e Editora da USP, 1973.



Esta situação alarmou os estrangeiros, que suspenderam as remessas de novos capitais, e procuraram liquidar aqueles que aqui se encontravam. Como consequência, desequilibraram-se as finanças externas do país e ocorreu uma rápida desvalorização da moeda nacional, fatores, enfim, geradores de inflação.

Outro elemento veio perturbar ainda mais esta conjuntura: em 1896, o café começou a enfrentar a crise de superprodução, levando à formação de estoques invendáveis e consequente declínio do preço. Completando este cenário cinzento, mais um fator aumentaria as dificuldades econômico-financeiras do país:

... é a ação perturbadora da finança internacional... Forçará, entre outros expedientes, empréstimos e compromissos onerosos; o desequilíbrio financeiro, tanto interno como das contas internacionais, dará ampla margem para especulação... a finança internacional conquistará suas primeiras posições, fortes e sólidas, no terreno de maior riqueza do país: o comércio de café, que passará daí por diante a ser estreitamente controlado em função dos seus interesses. (PRADO JR, 1985, p. 221-22)

O ano de 1898, início do mandato de Campos Sales (1898-1902), marcou a consolidação da oligarquia cafeeira no poder através da adoção da estratégia da **política dos governadores**. Baseava-se na

... troca de apoio político entre as oligarquias estaduais e o governo central, o que garantia a eleição, no plano federal, dos candidatos oficiais, e, no plano estadual, dos candidatos das forças locais. (TEIXEIRA & DANTAS, 1977, p.128)

A **política dos governadores** permitia, por um lado, o domínio dos Estados mais fortes (São Paulo e Minas) e, por outro, ao reconhecer a situação dos demais Estados, garantia a estabilidade do Poder Central. A oligarquia cafeeira, ao

legitimar o poder das demais oligarquias regionais (que se expressava mediante a subordinação dos municípios ao poder estadual) as articulava sob sua própria ótica.

Assim, é que ao longo da República Velha, o Estado

... assume concomitantemente o papel de "representante direto" dos interesses cafeeiros e de guardião dos interesses nacionais. Ao mesmo tempo em que depende das oligarquias regionais, é a última instância que as legitima, funcionando como árbitro nas áreas cujos interesses não representa "de maneira direta". (FAUSTO, 1987, p.91)

Em termos práticos, o "liberalismo formal" vigente na Constituição de 1891, e expresso no federalismo, na garantia de equilíbrio entre Poder Central e Estados autônomos, jamais vigorou no decorrer da República Velha.

Quer dizer, a ampliação da representatividade política através da extensão do direito de voto, configurou-se muito mais enquanto uma jogada de "marketing", que buscava legitimar a atuação política da burguesia cafeeira, não representando, deste modo, a efetivação dos ideais liberais constantes nos trâmites constitucionais. Pelo contrário,

... apesar de todo "Liberalismo" da Constituição Federal, a República Velha veio a constituir um modelo de Estado oligárquico, onde o poder esteve quase sempre vinculado firmemente aos interesses dos grupos dominantes dos Estados mais ricos, ou seja, às "oligarquias" cafeeiras de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. (TEIXEIRA & DANTAS, 1977, p.123)

Em 1898 o país estava prestes a mergulhar em nova e perigosa crise financeira, tal como ocorreu no início da década. A solução encontrada foi a decretação da moratória junto aos credores externos, em uma negociação que implicou na adoção de uma austera política de contenção de despesas públicas.

Com isto, o país restaura a credibilidade exterior, o capital estrangeiro retorna com novo vigor, e, juntamente com o grande aumento da produção e exportação do café, observa-se uma fase ímpar de desenvolvimento.

Porém, os problemas relativos à economia cafeeira continuam a evoluir, principalmente através da queda do preço e acúmulo de estoques invendáveis, decorrentes do fenômeno de superprodução.

No período de 1890 a 1900 as plantações de São Paulo tinham duplicado (220 e 520 milhões de cafeeiros respectivamente (PRADO JR., 1985, p.229)

Em 1905, o estoque brasileiro chegou a 11 milhões de sacas (de 60 Kg), equivalentes a 70% do consumo mundial anual. Em 1906, a produção cafeeira se torna deficitária, causando elevados prejuízos, e forçando o governo à adoção de uma política de estabilização dos preços do café.

Assim, em 1906, firma-se o “**Convênio de Taubaté**”, e inicia-se o processo de “**valorização**” dos preços do café através da intervenção do governo no mercado, realizando compras maciças; para realizar operação de tamanho vulto, recorre-se a empréstimos estrangeiros.

Essa intervenção no mercado realiza-se até 1910, quando os preços se firmam; os custos financeiros desta operação foram gigantescos, houve protestos veementes por parte de vários países, inclusive a liquidação obrigatória de estoques, nos EUA, por força de medida judicial.

Se a estabilização de preços do café ajudou os produtores, os grandes beneficiários, de fato, foram os agentes financeiros que, por muito tempo ficaram com o controle absoluto do mercado em suas mãos. Conforme já se ressaltou, tais agentes, desde 1896, já detinham o domínio do mercado e atuavam de forma

especulativa com a produção cafeeira, comprando-a no período de safra, e vendendo-a durante a entressafra.

A segunda “valorização” do café, bem menor que a primeira, ocorrerá durante a vigência da I Guerra Mundial (1914-1918), em função do declínio do preço e das exportações, dada a retração do mercado consumidor.

Desta vez a solução final virá com uma grande geada que em 1918 devasta os cafezais paulistas, reduzindo a produção de vários anos consecutivos e refazendo assim o equilíbrio.
(PRADO JR., 1985, p.233)

Por sua vez, um dado que ressalta em todas as análises deste período sobre o processo de industrialização no Brasil, é a ascensão de São Paulo ao topo do mesmo, superando o Rio de Janeiro (Distrito Federal) já no período entre 1907 e 1920.

... o Rio de Janeiro liderou a industrialização nacional até a 1ª guerra mundial: em 1907 contribuiu com 33,1% da produção industrial brasileira, quando todo o Estado de São Paulo participou com apenas 16,5%. (MAMIGONIAN, 1976, p.83)

Por outro lado, em 1920, segundo FAUSTO (1987), os dados se invertem, ficando São Paulo em 1º lugar, com 31,5% do valor da produção nacional, e o Rio de Janeiro em 2º, com 20,8%.

O que importa frisar é que entre 1907 e 1920 houve um crescimento substantivo da atividade industrial no país. No total, haviam, em 1907, 3.258 estabelecimentos industriais no Brasil; esse número pulou para 13.336 em 1920. O Distrito Federal tinha 662 empresas em 1907 e passou para 1.542 em 1920. Por sua



vez, São Paulo tinha apenas 326 indústrias em 1907; já em 1920, totalizou 4.145 (cf. SILVA, 1976, p.78-9).

Tais dados se coadunam com aqueles referentes ao total da população nessas duas capitais: com base no recenseamento de 1920, FAUSTO (1987, p.55) mostra que o Distrito Federal tinha 1.157.873 habitantes enquanto que São Paulo alcançava 579.033 habitantes.

3.3. A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL: O EXEMPLO DE SÃO PAULO

Em que pesem as transformações ocorridas na segunda metade do séc. XIX, a estrutura societária brasileira ainda era marcada por uma população que, em sua maioria, era inculta e marginalizada da vida social e política do país.

Embora com a economia cafeeira o país se desenvolvesse rumo à industrialização, sendo crescente o fenômeno da urbanização, no que diz respeito ao processo de escolarização, este mal começava a ser equacionado ...

É o que se comprova através dos dados citados por TREVISAN (1987), com base em BARROSO³, que mostram que, em 1867, no Brasil, do total de 8.830.000 habitantes, estimava-se em 1.200.000 o número de crianças na faixa etária para freqüentarem o primário, das quais apenas 107.500 estavam efetivamente matriculadas.

Para TREVISAN (1987, p.80):

os dados de Barroso, de certa forma, estão confirmados pelo censo de 1872, quando de uma população recenseada de 10 milhões de habitantes somente 150 mil estavam matriculadas nas escolas primárias.

³ BARROSO, Liberato J. A instrução pública no Brasil. Rio de Janeiro: B.L. Garnier Editor, 1867.

Quanto à origem da Escola Normal em São Paulo, os dados de CAMPOS (1990, p.06) acabam por esclarecer aqueles citados anteriormente; esta autora mostra que:

A primeira, criada em 1846 só para o sexo masculino, foi suprimida em 1867, por não ter correspondido às expectativas. O Inspetor Geral de Instrução Pública propôs, por volta de 1873, que se abrisse novamente a Escola, o que acabou sendo decretado em 1874.

A primeira Escola Normal paulista tinha duração de dois anos, e em seu currículo constavam apenas as disciplinas que compunham o ensino primário, acrescido de uma única, “Métodos e Processos de Ensino”, de cunho pedagógico.

A Escola Normal em São Paulo, surgiu, assim, como um Curso que propiciava meramente um aprofundamento dos conhecimentos obtidos no primário, como uma continuação do ensino elementar. Sua inexpressiva importância e utilidade foi ressaltada pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo Mendonça, que, em Relatório apresentado em 1852, mostrou que a Escola tinha habilitado apenas 14 alunos desde sua instalação, e mantinha, naquele momento, tão somente 21 alunos matriculados, dos quais 7 a frequentavam de fato. (cf. ALMEIDA, 1991, p.99)

Em 1864, recomendava-se que “exercícios práticos de ensino” fossem realizados em escolas primárias da capital, embora tais “exercícios” não constassem como uma disciplina curricular. Isso ocorrerá em 1874, quando da reabertura da Escola Normal em São Paulo (uma vez que a mesma tinha sido extinta em 1867), através da incorporação da disciplina “Metódica e Pedagogia com exercícios práticos” na grade curricular da Escola Normal. (cf. ALMEIDA, 1991, p.100)

Em 1875, abriu-se uma seção feminina da Escola Normal em São Paulo,



com dois professores, anexa ao Seminário da Glória (que era um educandário público para órfãs):

Essa seção parece ter surgido como meio de encaminhar as internas do Seminário ... Todas aquelas que, aos 18 anos, não tivessem sido pedidas em casamento nem logrado se empregar como domésticas em casas de famílias "de bons costumes", deveriam ser colocadas como mestras nas cadeiras vagas para o sexo feminino. Essa função ... seria uma espécie de prolongamento das atividades do lar. (CAMPOS, 1990, p.07)

Em 1876, uma alteração curricular retirou do mesmo os "exercícios práticos de ensino" (cf. ALMEIDA, 1991, p.101); no ano seguinte, 1877, houve nova alteração regimentar da Escola Normal, embora a estrutura curricular tenha se mantido praticamente a mesma:

Os exercícios práticos seriam realizados nas escolas primárias anexas à Escola Normal uma vez por semana, sempre com horários diferentes para cada sexo. (CAMPOS, 1990, p.07)

No entanto, em maio de 1878, por falta de recursos, o presidente da Província optou por fechar a Escola Normal de São Paulo. Segundo CAMPOS (1990), no final de 1879, já com um novo presidente da Província (que, aliás, foi um ex-aluno da escola), decidiu-se pela sua reabertura, através da Lei 130, de 25/04/80.

O Curso passou para 03 anos, com cinco cadeiras e cinco professores e classes mistas. É interessante observar que, a partir deste período, verificam-se mudanças significativas. CAMPOS (1990, p.07) ressalta que foram melhoradas as condições de funcionamento da Escola, tais como a adoção de um "... programa mais extenso, curso preparatório anexo, além de escola primária anexa para a prática dos alunos e alunas".

E continua:

A partir de então percebe-se a penetração da influência positivista, a despeito das tentativas para anulá-la pelo poder provincial; a valorização da didática e os germes de uma transformação que se consolidaria no período republicano, embora não sem oscilações, tornam-se visíveis.

Conforme esta autora, a valorização da didática ocorreu devido à influência positivista verificada naquele momento, expressando-se através da atribuição de uma maior importância ao método do que ao conteúdo.

Em 1887, a Lei nº 81 reformou a Instrução Pública em São Paulo, e ampliou de quatro para oito o número de disciplinas (ou cadeiras) do currículo da Escola Normal paulista:

Mesmo com a ampliação curricular, a formação prática dos futuros professores repetia os modelos anteriores. Os "exercícios práticos de ensino" continuavam sendo feitos nas escolas primárias, mas não apareciam formalmente no currículo como disciplina ou atividade. (ALMEIDA, 1991, p.103)

Por fim, para CAMPOS (1990, p.08), o Período Imperial foi marcado por experiências de "ensaio e erro", no campo educacional. Além do fato do poder estar centralizado na figura do presidente da Província, que era nomeado pelo Poder Central, as trocas constantes dos mesmos implicavam na adoção de novas reformas que se seguiam sem que as anteriores estivessem já implantadas, o prejuízo na formação do Magistério se deveu, entre outros fatores: "... pela falta de verbas, de professores, de um prédio próprio para a Escola Normal, de incentivos para a profissão".

Assim, já salientadas as alterações ocorridas na vida nacional, no final do

século passado, era de se esperar que o enorme crescimento urbano em São Paulo demandasse por mudanças no setor educacional.

Porém, para ROMANELLI (1985, p.41), a Constituição Republicana de 1891 consagrou a dualidade de sistemas no campo educacional:

... à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

A Constituição de 1891 manteve, assim, a dualidade do ensino existente desde o Período Imperial; com isso, oficializava-se a distância existente entre a educação das elites (escolas secundárias acadêmicas e superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional).

Por outro lado, a descentralização político-administrativa estabelecida pela Constituição favoreceu o desenvolvimento de iniciativas isoladas por parte dos Estados mais privilegiados economicamente, como São Paulo, que foi o primeiro Estado a

... iniciar a organização sistemática e a expansão do ensino elementar e normal, atribuindo a este último lugar prioritário nas preocupações reformistas. (cf. TANURI⁴, apud CAMPOS, 1990, p.09)

Segundo CAMPOS (1990), na primeira década da República, as alterações fundamentais no Ensino Normal, em São Paulo, ocorreram na ampliação

⁴TANURI, L. M. O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo, Fac. de Educação/USP, 1979.



do número de séries, no currículo, mas, fundamentalmente no exemplo de Caetano de Campos, que procurou introduzir uma nova filosofia quanto ao processo de formação de professores.

Dr. Antônio Caetano de Campos, um médico, foi nomeado diretor da Escola Normal no início de 1890. O traço marcante da Lei 17 de 12/03/1890, que reformou o Ensino Normal, foi a sua inspiração nos princípios da pedagogia moderna (Pestalozzi, Froebel e Herbart),

... que insistiam no fato de que ensinar é acostumar a criança a raciocinar por si, fazendo-a descobrir as verdades que lhe são necessárias. (CAMPOS, 1990, p.09)

Caetano de Campos instalou escolas-modelos anexas à Escola Normal, e

concentrou o espírito da reforma na prática que os alunos mestres deveriam ter, nas duas escolas-modelos, uma para cada sexo, para a direção das quais foram contratadas as duas professoras com melhor reputação da época. A recomendação geral era a de que as aulas deveriam ser mais empíricas do que teóricas. (CAMPOS, 1990, p.09)

Contudo, a concretização de todos os seus projetos foi prejudicada em virtude de sua morte prematura, ocorrida ainda no ano de 1891.

A importância da Reforma do Ensino Normal, através da Lei 17, de 1890, promovida por Caetano de Campos, segundo ALMEIDA (1991, p.108), se deve ao fato de que, pela primeira vez, a Prática de Ensino foi incluída no currículo (que passou para dez disciplinas) da Escola Normal de São Paulo, como uma disciplina autônoma (no 3º ano), com a denominação “Exercícios Práticos de Ensino”, tendo uma organização especificada, isto é, deveria ser exercida nas escolas-modelos por meio do método intuitivo.

Essa reforma renovadora na preparação prática do professor em 1890, foi determinante para o desenvolvimento da Prática de Ensino durante toda a história dessa disciplina no currículo da Escola Normal. (ALMEIDA, 1991, p.109)

Conforme LIBÂNEO (1992, p.59), o método intuitivo remonta, em última instância, à “Didática” de Comênio:

O método intuitivo consiste, assim, da observação direta, pelos órgãos dos sentidos, das coisas, para o registro das impressões na mente do aluno. Primeiramente as coisas, depois as palavras. O planejamento de ensino deve obedecer o curso da natureza infantil; por isso as coisas devem ser ensinadas uma de cada vez. Não se deve ensinar nada que a criança não possa compreender. Portanto, deve-se partir do conhecido para o desconhecido.

Em termos instrumentais, os “exercícios práticos de ensino” nas escolas-modelos, segundo ALMEIDA (1991, p.114, citando REIS FILHO⁵), eram efetuados através de duas horas diárias, nas quais o normalista observava o modo como o professor lidava com as crianças; desta maneira, o futuro professor devia incorporar os procedimentos inerentes ao ato de ensinar, que seriam testados por meio de regência.

Instaurou-se, portanto, uma primeira concepção de Prática de Ensino, tendo por base o método intuitivo; através da observação (atividade sensorial) das aulas de um professor primário, o normalista deveria ser capaz de reter os passos inerentes à docência.

Em 1892, amplia-se novamente o currículo do Curso Normal; entretanto,

ainda por muitos anos a escola normal continuaria uma instituição de cultura geral, evidenciando a concepção de que para ensinar

⁵ REIS FILHO, C. dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez, 1981.

bastava o conhecimento do "conteúdo" a ser transmitido, acrescido de fórmulas empíricas de "como fazer", adquiridas nas escolas-modelo. (TANURI, 1979, p.93, apud ALMEIDA, 1991, p.115)

A Lei 169, de 07/08/1893, aumentou a duração do Curso Normal de São Paulo, que passou de três para quatro anos, e o currículo passou a ser composto de vinte disciplinas. No que diz respeito ao ensino, as disciplinas de formação geral deveriam se aproximar do conteúdo da escola primária. Enfatizava-se, ainda, a aprendizagem dos métodos de ensino.

Conforme CAMPOS (1990, p.10):

A prática de ensino seria realizada nas escolas-modelos anexas durante os terceiro e quarto anos do curso, sob a inspeção e orientação de seus diretores, que deveriam encaminhar aos diretores das escolas normais informações reservadas sobre a habilitação, moralidade, aproveitamento e aptidões particulares de cada um dos estagiários.

A nova sede da Escola Normal, na Praça da República, foi inaugurada em 1894, e, em 1896, com a criação do Jardim da Infância, deu-se a sua organização definitiva.

De acordo com TREVISAN (1987, p.111)

essas transformações da Escola Normal, efetivamente, irradiaram-se para toda a Instrução Pública do Estado de São Paulo e seus efeitos já podiam ser sentidos em 1895. A mensagem ao Congresso Legislativa, de 1896, de Bernardino de Campos, Presidente do Estado, referente ao ano anterior, confirma esta assertiva ...

Conforme esta "mensagem", haviam sido criadas no Estado de São Paulo,

1.954 escolas primárias preliminares⁶, das quais apenas 819 estavam em funcionamento. Por causa da insuficiência da Escola Normal da capital em suprir tal quantidade de professores, foi criada uma segunda Escola Normal em Itapetininga, e permitiu-se que os formados pela Escola Complementar, desde que efetuassem um ano de “prática de ensino” junto às escolas-modelos do Estado, fossem nomeados professores preliminares.

Desta forma, criou-se um dualismo no interior da formação de professores primários: de um lado, a Escola Normal, com um currículo enciclopédico; de outro, os Cursos Complementares, profissionalizantes, porém sem base para tal.

As primeiras reformas do período republicano, pois, sob a influência de Caetano de Campos, procuraram introduzir um novo espírito, alterando mais o método e as idéias subjacentes, do que a própria organização do ensino normal. Se a base teórica dos estudos ainda era bastante deficiente, o conceito de aprender na ação trouxe um grande avanço em relação à formação dos futuros mestres. (CAMPOS, 1990, p.11)

Nas duas primeiras décadas do século XX, a população brasileira cresceu 75,67% (de 17.438.434 habitantes em 1900 para 30.635.605 habitantes em 1920); o índice da população urbana aumentou significativamente: de 10% para 16%, porém, a porcentagem de analfabetos com 15 ou mais anos praticamente se manteve inalterada (de 65,3% para 69,9%). (cf. ROMANELLI, 1985, p.62)

A partir do início do século XX, verificou-se uma grande expansão quantitativa do Ensino Normal paulista. Observe-se que, conforme ressaltamos anteriormente, tal fato se explicita com o próprio crescimento extraordinário da população do Estado de São Paulo. Os dados de SILVA (1976, p.99) o comprovam:

Em 1872, o Estado de São Paulo, conta apenas

⁶ Em 1894 tinha-se dividido a escola primária em preliminar e complementar.



com uma cidade com mais de 30 mil habitantes: a cidade de São Paulo, capital do Estado (na época, Província). Em 1920, o número dessas cidades eleva-se a 34 e reúnem 2.351.673 pessoas. O crescimento da população das cidades de mais de 30 mil habitantes no Estado de São Paulo, entre 1872 a 1920, é de 7.393%, contra um crescimento de 448% para a população total do Estado.⁷

Preocupado em disseminar a formação de professores para a escola elementar, no interior do Estado, o governo paulista procurou expandir o número de Escolas Complementares, principalmente devido ao seu custo mais reduzido em relação à Escola Normal propriamente dita.

Em 1904, o Decreto nº 1252 estabeleceu algumas alterações na Escola Normal em São Paulo, de modo que nos dois primeiros anos haveriam apenas disciplinas de formação geral; os “exercícios de ensino” apareceriam nos dois anos seguintes, e apenas no quarto ano verificaria-se a existência de uma disciplina pedagógica, “Pedagogia e Educação Cívica”. (cf. ALMEIDA, 1991, p.129)

Quer dizer, até este momento, embora houvesse uma atividade prática dos normalistas, por meio dos “exercícios de ensino” nos grupos escolares (nova denominação para as escolas-modelo), ela não se referendava teoricamente através de disciplinas de conteúdo pedagógico.

Com o objetivo de tornar as Escolas Complementares mais atraentes, o governo paulista editou a Lei 1051, em 1906, que possibilitou que os formados nestas

⁷ MAMIGONIAN (1976, p.90) mostra o papel da imigração neste crescimento: ... a rápida expansão cafeeira, as condições de trabalho mais favoráveis e o pagamento das passagens por parte dos governos provinciais cafeeiros desviaram uma parte da corrente emigratória das áreas mais atrativas (EUA, etc.) para o Brasil, em particular para São Paulo. A população paulista era de 1,04 milhão de habitantes em 1886, quando começou o movimento migratório subvencionado. Registrou 1,39 em 1890 e 2,28 milhões em 1900, aumentando numa taxa de 5,1% ao ano (taxa brasileira de 2%). De 1887 a 1902 São Paulo recebeu mais de um milhão de estrangeiros afora os nacionais ... No período mais extenso de 1887 a 1937 entraram em São Paulo 2,40 milhões de imigrantes estrangeiros; isto é, 55% do total de 4,37 milhões de imigrantes estrangeiros ...

poderiam se matricular no 3º ano do Curso Normal.

Nesta mesma linha⁸, a Lei 1311, de 1912, transformou as Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias, com quatro anos de duração; a disciplina “Pedagogia” passa a fazer parte do currículo desde a 2ª série do Curso. Neste currículo, não se faz menção à Prática de Ensino. De acordo com TANURI (1981, p.131, apud ALMEIDA, 1991, p.132), os “exercícios práticos de ensino” eram orientados pelo professor de “Pedagogia” e baseavam-se no

... fornecimento de algumas noções teóricas que antecediam o estágio de aplicação, bem como de algumas considerações a respeito do que fora observado e das poucas aulas ministradas pelos próprios alunos.

Em 1913, com a criação de mais duas, o Estado de São Paulo passou a contar com 08 Escolas Normais Primárias, além das 03 antigas Escolas Normais (a da capital, a de Itapetininga e a de São Carlos), que passaram a denominar-se Escolas Normais Secundárias.

Neste ano, as Escolas Normais Secundárias paulistas, com quatro anos de duração, passaram a apresentar um currículo que incluía um pouco mais de estudos pedagógicos, com a inclusão de “Psychologia Experimental” (no 1º e 2º anos), “Pedagogia e Educação Cívica” e “Mhetodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino” (no 3º e 4º anos).

Em 03/03/1914, o jornal “O Estado de São Paulo”, publicou o “Inquérito sobre a Situação do Ensino Primário no Estado de São Paulo e suas necessidades”, realizado junto aos grandes educadores da época, que não hesitaram em apontar várias falhas no processo de formação de professores primários.

⁸ Os dados que se seguem baseiam em TANURI, 1979, apud SOUZA CAMPOS, 1990.



Conforme PESTANA⁹ (apud ALMEIDA, 1991, p.137):

Essa preparação é deficiente, anarquizada, péssima sem exagero algum. As escolas normais primárias, caricaturas dos institutos de tal nome, ministram um ensino falho, insuficiente e lacunoso para o mestre primário. As outras esdruxulamente crismadas de "secundárias", padecem de grandes defeitos, dentre os quais destacamos a má distribuição das matérias pelos quatro anos e a ausência de acentuado caráter profissional.

Uma das idéias sugeridas neste "Inquérito", a criação de um curso intermediário que viesse a preencher o vazio entre a formação primária e a idade mínima para a matrícula na Escola Normal, e, por extensão, propiciasse a melhoria da qualidade do Curso Normal, foi aproveitada, de modo que, em 1917, recriou-se o curso complementar anexo às Escolas Normais, com dois anos de duração.

A grande expansão do Ensino Normal paulista pode ser verificado a partir dos seguintes dados: os egressos somavam 6050 entre 1911 e 1919, enquanto que haviam somente 4637 classes existentes nas escolas públicas estaduais em 1920; ou seja, já se notava uma oferta maior do que a demanda. Deve-se ressaltar, no entanto, que uma parcela considerável de crianças em idade escolar não freqüentavam a escola.

Assim, em 1920, a Lei 1750 unifica a formação de professores primários, no Estado de São Paulo, uma vez que não mais se justificava a existência de um Curso de nível mais inferior para efetuar tal tarefa.

Cabe ressaltar que o grande incremento do ensino primário e Normal no Estado de São Paulo foi sobretudo "uma exceção antes do que uma regra", sendo explicado pelo desenvolvimento extraordinário propiciado pela economia cafeeira

⁹ Inquérito sobre a Situação do Ensino Primário no Estado de São Paulo e suas necessidades. O Estado de São Paulo, 03/03/1914, p.5.



neste Estado.

Por conta desta “performance”, principalmente nas duas primeiras décadas do século XX, o ensino primário e Normal paulista serviu de modelo para vários Estados brasileiros.



4. A AFIRMAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL E A EXPANSÃO DA ESCOLA NORMAL

4.1. A DECADÊNCIA DA ECONOMIA CAFEIEIRA

Na década de 1920, no período pós-guerra, a recuperação das atividades econômicas internacionais alarga o consumo mundial, valoriza seu preço, de modo que o café vai experimentar nova fase de prosperidade entre 1918 e 1924, percorrendo, no entanto, o velho caminho que novamente o levará à crise de superprodução.

Mas desta vez (1924) tomar-se-ão medidas muito mais amplas. Em vez de simples expedientes e operações momentâneas (como fora em 1906), adota-se um largo esquema de valorização permanente. (PRADO JR., 1985, p.233-4)

A nova operação “valorizadora” é realizada sob a já consolidada fase imperialista do desenvolvimento capitalista. Na realidade, o capital financeiro já dominava o cenário econômico internacional, uma vez efetivada a Segunda Revolução Industrial, de modo que, no período pós-guerra, o mercado internacional passou a ser controlado por grandes cartéis e trustes industriais e financeiros.

É sob os auspícios de um destes grandes grupos internacionais... (que se)... implantará um novo domínio financeiro muito maior e absoluto que o de seus predecessores de 1906, no campo da economia brasileira do café. Este grupo será o de “Lazard Brothers & Co. Ltd.”, de Londres. (PRADO JR., 1985, p.234)

Com isto, novamente, aumenta-se a produção, avolumando-se tanto os estoques quanto a dívida. O problema se agravou em função do incremento da produção dos concorrentes brasileiros, especialmente da Colômbia. A situação se

tornou cada vez pior, e a “quebra” da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, abalou o mundo financeiro, e fez decair bruscamente os preços do café; a falta de crédito exterior, a suspensão do financiamento das dívidas e a liquidação dos débitos implicarão na ruína deste modelo, e lançarão a economia brasileira como um todo em uma grave crise.

Na medida em que, ao longo da República Velha, a burguesia cafeeira dominou amplamente o poder político do país, e, por isso, o termo “República do Café com Leite”, dada a alternância quase que absoluta entre líderes políticos dos Estados de São Paulo e Minas Gerais na presidência da República, o que levou à sua dissolução?

4.2. A REVOLUÇÃO DE 30 E O “ESTADO DE COMPROMISSO”

Se por um lado, ao se tentar compreender a Revolução de 30, é necessário evitar o “economicismo” da determinação da crise econômica/crise política, para explicar a derrocada da República Velha e, portanto, do período de predomínio político da oligarquia cafeeira, por outro lado, é com certas “reservas” que se pode aceitar a tese da anterioridade da crise política com relação à econômica. (cf. FAUSTO, 1987, p.93)

De acordo com FAUSTO (1987), WEFFORT¹⁰ observa que o governo Washington Luiz, com exceção do último ano (1929), é marcado por certa euforia econômica; entretanto, verificou-se ao longo deste e mesmo por toda a década de 20, movimentos rebeldes das “classes médias” (através das revoltas tenentistas) que

¹⁰ WEFFORT, F.C. Classes Populares e Política. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, São Paulo, 1968.



expressavam um caráter anti-oligárquico. WEFFORT (1968) conclui, então, que a crise ocorre ao nível do Estado anteriormente à esfera econômica, isto é, devido à

... incapacidade da "sociedade tradicional" de abrir o Estado a estes setores criados por sua própria expansão. Isto levaria as classes médias a lutar pela modernização das estruturas políticas, sem tocar no processo produtivo, do qual dependiam e do qual eram solidárias, de algum modo. (FAUSTO, 1987, p.93)

Para FAUSTO (1987), a operação "valorizadora" na década de 20, implicando em grandes emissões de moeda, fez subir o custo de vida e permitiu aos "tenentes" capitalizarem em seu favor o descontentamento das "classes médias". No entanto, WEFFORT (1968) teria razão quanto aos limites jurídico-políticos da ideologia oposicionista. De fato, tanto os "tenentes" quanto as oligarquias dissidentes, isto é

...os setores inconformados com o predomínio da burguesia do café não têm condições objetivas para apresentar um projeto de estruturação econômica do país diverso do núcleo cafeeiro, mesmo deixando intocadas as relações de produção. (FAUSTO, 1987, p.96)

Para FAUSTO (1987), a Revolução de 30 foi resultado de múltiplos fatores. Para ele, é um equívoco analisá-la, ou mesmo o desenvolvimento histórico da Primeira República, através da ótica da "teoria do dualismo das sociedades dependentes latino-americanas"

Esta teoria se expressa em análises que apontam que a Revolução de 30 seria o resultado da oposição do setor agrário-exportador, associado ao imperialismo, e da burguesia, voltada para o mercado interno, no decorrer da Primeira República; a burguesia saiu-se vitoriosa, em função das "classes médias" terem assumido "... o

papel de vanguarda das reivindicações burguesas.” (FAUSTO, 1987, p.9), por meio dos movimentos militares.

A Revolução de 30 não significou a ascensão da burguesia industrial ao poder político; na realidade, os grandes industriais apoiaram a candidatura oficial de Júlio Prestes, oposta à candidatura de Getúlio Vargas. Os que apoiaram Vargas também não pertenciam a uma possível fração industrial de classe.

Mas a Revolução de 30 também não foi um acontecimento que teria levado as “classes médias” rumo ao topo do poder político. Mesmo a idéia de que o movimento tenentista foi representativo das “classes médias” pode ser considerada verdadeira. Para FAUSTO (1987), esse movimento foi predominantemente militar, autoritário e ideologicamente difuso.

A Aliança Liberal, que lançou a candidatura Vargas, poderia até mesmo nem ter se constituído, caso o presidente Washington Luiz não tivesse sido tão intransigente na recusa em “abrir mão” da candidatura Júlio Prestes, forçando assim uma ruptura da antiga aliança do “café com leite”. Inicialmente, a candidatura Vargas apenas objetivava pressionar a burguesia paulista visando futura obtenção de concessões políticas.

Há que se considerar as próprias contradições da economia cafeeira, dada a concorrência estrangeira e o rearranjo do sistema capitalista como um todo. Neste sentido, a crise política de 1929 teria apenas acelerado a liquidação da política econômica adotada quanto à cultura cafeeira; além do mais, já se ressaltaram os efeitos internos ao longo da década de 20 da implementação da política de “valorização”.

A crise acelera as condições que possibilitaram o desencontro entre a classe e seus representantes políticos. O conjunto da classe já não reconhece nestes representantes os quadros que, para além

das reivindicações específicas, unificam o conjunto da nação, na medida de seus interesses.
(FAUSTO, 1987, p.98)

Apesar do presidente Washington Luiz , em 1929, ter abandonado a política de “**valorização**”, suscitando veementes protestos da oligarquia cafeeira, esta não passou para a oposição. Assim, verificada a vitória do candidato oficial Júlio Prestes em março de 1930, parecia que a paz voltaria a reinar no seio das oligarquias, dominantes e periféricas, na medida que:

... os velhos oligarcas aceitam a tradicional recomposição, como se verifica através da famosa entrevista de Borges de Medeiros ao jornal A Noite, logo após as eleições ...
(FAUSTO, 1987, p.102)

Não é esta, porém, a postura dos “tenentes” e dos quadros jovens da Aliança, especialmente os gaúchos, como

... Virgílio de Melo Franco, Osvaldo Aranha, João Neves da Fontoura que dão impulso ao movimento revolucionário, conseguindo arrastar afinal as figuras tradicionais...” (FAUSTO, 1987, p.102)

Tais quadros conseguem o apoio dos mineiros (cada vez mais desvinculados dos interesses cafeeiros), e das demais oligarquias regionais; o movimento revolucionário cresce, as forças regionais dissidentes se unem e obtém-se o apoio das “classes médias” dos grandes centros urbanos; os revolucionários ganham a *simpatia* (mais do que a adesão) do operariado e articulam setores militares para consecução de seus objetivos.

É assim que se deve entender a Revolução de 30, na visão de FAUSTO (1987): não foi ela fruto de uma cisão das frações de classe (agrários x industriais),

mas de todo um conjunto de elementos que levaram à uma crise de hegemonia da burguesia cafeeira, possibilitando a união dos demais setores.

Se a Revolução de 30 significou, efetivamente, a derrubada da oligarquia cafeeira do poder político, quem passou a ocupá-lo? FAUSTO (1987), citando WEFFORT (1968), e, concordando com ele, mostra que tal qual ocorreu para a tomada do poder (a constituição de uma frente), assim também se fará para exercê-lo, pois nenhuma classe, fração de classe ou grupo participante do movimento revolucionário tinha força suficiente para se impor frente ao conjunto dos demais:

... as classes médias porque não têm autonomia frente aos interesses tradicionais em geral, os interesses do café porque diminuídos em sua força e representatividade política por efeito da revolução, da segunda derrota em 1932 e da depressão econômica que se prolonga por quase um decênio, os demais setores agrários porque menos desenvolvidos e menos vinculados com as atividades de exportação que ainda são básicas para o conjunto da economia. (WEFFORT, 1968, p.72, apud FAUSTO, 1987, p.104)

Emerge, então, o “Estado de Compromisso”, no qual o poder político não representa *diretamente* os grupos hegemônicos dos setores básicos em termos econômicos e sociais.

... O acordo se dá entre as várias frações da burguesia; as classes médias... assumem maior peso, favorecidas pelo crescimento do aparelho do Estado, mantendo entretanto uma posição subordinada. À margem do compromisso básico fica a classe operária, pois o estabelecimento de novas relações com a classe não significa qualquer concessão política apreciável. (FAUSTO, 1987, p.105)

O “Estado de Compromisso” vai ser garantido através da homogeneização do aparelho militar, fortalecendo-se o exército e dissolvendo-se o

“tenentismo” enquanto força autônoma. A atuação repressiva frente aos movimentos operários vai permitir tranquilidade política e a consolidação do novo governo.

A centralização política, a intervenção federal nos Estados, põe fim ao sistema oligárquico, mas não às oligarquias; no entanto, estas passam a se subordinar ao Poder Central. Às idéias liberais anteriores, verifica-se a emergência da ideologia fascista, que se adequaria às necessidades de instalação de um governo forte, interventor e capaz de melhor atender aos “interesses coletivos.”

Modificam-se as relações entre Estado e classe operária, possibilitando-se a sua “integração controlada” e instalando-se a política “populista”.

A política de marginalização pura e simples (do operariado), realizada pelas velhas classes dominantes, não tinham mais condições de se sustentar. (Ela é substituída por outra que) implicava o reconhecimento da existência de classe e visava a controlá-la com os instrumentos da representação profissional, dos sindicatos oficiais, apolíticos e numericamente restritos. (FAUSTO, 1987, p.108)

Para este autor, a Revolução de 30 expressou, “embora de forma não mecânica”, a necessidade de reestruturação econômica do país, até então organizada para exportação de um único gênero (agrícola), em função dos rumos do desenvolvimento capitalista em nível internacional.

O movimento revolucionário não foi organizado por uma fração da classe (a burguesia industrial!) interessada na derrubada da oligarquia cafeeira, até porque a ela estava intrinsecamente vinculada. No entanto, a nova forma do Estado que daí emergiu foi fundamental para o desenvolvimento industrial que se verificou a partir deste momento, embora de modo gradual e a longo prazo.

4.3. A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO RENOVADOR

Entre 1920 e 1940, verificam-se importantes modificações: a população brasileira cresceu 34,6 % (de 30.635.605 para 41.236.315 habitantes); houve um grande aumento da porcentagem de população urbana no Brasil: o índice praticamente dobrou (de 16% para 31%), e a taxa de analfabetismo caiu 13,7% (de 69,9% para 56,2%), dentre a população com 15 ou mais anos de idade. (cf. ROMANELLI, 1985, p.62)

Neste período,

... a taxa de analfabetismo experimentou sua primeira queda sensível, que só seria superada na década de 50 a 60, quando o índice de alfabetização conheceu seu maior progresso."
(ROMANELLI, 1985, p.63)

Isto ocorreu em função da enorme expansão do ensino verificada no período; a taxa de escolarização da faixa etária entre 5 e 19 anos, que era de 9% em 1920, passou para 21,43% em 1940.

Conforme ROMANELLI (1985, p.66):

existe uma relação entre o crescimento demográfico, o índice de urbanização e a taxa de alfabetização e escolarização. (...) Quando crescem os indicadores demográficos e econômicos, crescem também os índices de escolaridade.

Mediante o exposto anteriormente, a economia cafeeira já tinha semeado as bases para o desenvolvimento urbano-industrial do país; do processo de industrialização, decorreu o crescimento da população urbanizada, e inaugurou-se uma nova etapa de participação política e social das camadas populares:

... é no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental, em particular, é depois da Primeira Guerra Mundial - e em escala crescente a seguir - que os setores médios e proletários urbanos e rurais começam a contar mais abertamente como categoria política. Por isso, pode verificar-se que a "revolução brasileira", em curso neste século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. O florescimento da cultura nacional em especial nas décadas de vinte a cinquenta, indica a criação de novas modalidades de consciência nacional. (IANNI¹¹, apud ROMANELLI, 1985, p.53-4)

No Brasil, a década de 1920 assistiu à uma efervescência no plano político, social, cultural e educacional. Neste último, destacou-se a organização dos educadores, que fundaram a Associação Brasileira de Educação em 1924, no Rio de Janeiro, e promoveram as Conferências Nacionais de Educação no final da déc. de 20 e início de 30.

Dentre os vários grupos atuantes no interior da ABE, destacaram-se dois, os reformadores (liberais), defendendo a laicidade, gratuidade e coeducação, e os católicos, contrários a estes aspectos, receosos da interferência do Estado nas questões educacionais.

Até certo ponto, é possível visualizar na luta desses dois grupos o reflexo da luta no campo econômico, político e social: de um lado a velha oligarquia rural, conservadora, aristocrática; de outro, a burguesia, representada pelas classes médias em ascensão, tentando consolidar uma nova ordem.

Conforme ROMANELLI (1985), a criação da ABE se deveu à influência de novas idéias, sobre a educação e o ensino, reinantes nos Estados Unidos e na

¹¹ IANNI, O. O colapso do populismo no Brasil. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.



Europa; tais idéias evidenciavam a conscientização da educação enquanto um problema social; os educadores começavam a reivindicar a formulação de diretrizes que criassem uma estrutura e organização inexistentes no campo educacional, na medida em que assim o exigia o tipo de sociedade e de desenvolvimento verificados naquele momento.

É dentro deste panorama que surgem as reformas estaduais de ensino, efetuadas, primeiramente, em São Paulo, em 1920, por Sampaio Dória, sendo que a segunda ocorreu entre 1922/23, no Ceará, através de Lourenço Filho.

4.4. A ESCOLA NORMAL EM SÃO PAULO: A “DANÇA DAS ESTRUTURAS DO CURSO NORMAL”

No Estado de São Paulo, além da já citada e importante medida de unificação da formação do professor primário em torno da Escola Normal Secundária, a Reforma de 1920 (através da Lei 1750) alterou profundamente o ensino elementar, ao reduzi-lo de 04 para 02 anos, adotando, assim, o modelo de escola “alfabetizante”, dado o aumento da demanda efetiva de escolarização inicial e a falta de verbas do governo para ampliar a rede existente. (cf. TANURI, 1979, p.157, apud CAMPOS, 1990, p.13)

Quanto à estrutura curricular da Escola Normal paulista, percebe-se a influência exercida pelo ideário escolanovista, através da inclusão de disciplinas técnico-pedagógicas: evidencia-se uma maior preocupação com o problema da metodologia de ensino, que pudesse levar a um melhor desempenho do exercício profissional.

O primeiro ano seria básico, composto de disciplinas de cultura geral; no segundo e terceiro anos, aparecem a disciplina “Prática Pedagógica” e no quarto ano, a disciplina “Didática (Regência de Classes)”; “Psicologia” comparece no terceiro ano, e “Pedagogia” no quarto ano. (Cf. ALMEIDA, 1991, p.144-45)

Em 1925, no Estado de São Paulo, o Decreto 3858 reduziu a duração do Curso Complementar (ao primário) para 02 anos e aumentou a do Normal para 05 anos. Nesse mesmo ano, a Lei 2095 procurou restabelecer a duração do curso primário para 04 anos, nos grupos escolares, e para 03 anos nas escolas isoladas. Contrariamente às justificativas,

a principal causa da redução do curso complementar e ampliação do normal residia no propósito de transformar o primeiro em parte integrante do ensino primário. (TANURI, 1979, p.172, apud CAMPOS, 1990, p.14)

Ou seja, retomava-se a direção contrária àquela apontada pelos educadores liberais, preocupados em expandir o fenômeno da escolarização. Porém, tantas críticas recebeu a Reforma de 1925, considerada conservadora e tradicionalista, que logo houveram modificações.

Em 1927, com o objetivo de suprir a falta de professores, a Lei 2269 reduziu a duração do Curso Normal para 03 anos (com exceção da Escola Normal da Capital) e aumentou a das Escolas Complementares também para 03 anos. No que se refere ao currículo da Escola Normal, percebeu-se um retrocesso em relação ao início da década: as reformas simplesmente acabaram aumentando o rol de disciplinas de cultura geral, diminuindo aquelas voltadas à formação profissional: exemplo disso foi a retirada da disciplina “Prática Pedagógica” da estrutura curricular.

A formação dos professores primários, em 1928, sofreu grande alteração por conta do governo estadual ter cedido às pressões e promovido

a equiparação entre as escolas normais oficiais, mantidas pelo estado, e as assim chamadas "livres", sob a dependência administrativa dos municípios ou de particulares ... (CAMPOS, 1990, p.15)

Desta maneira, verificou-se um grande aumento no número de professores habilitados para exercer o magistério primário no Estado: em 1930, formaram-se 2.137 novos professores (25% do número total de classes primárias nas escolas oficiais), dentre as 49 Escolas Normais livres e 10 oficiais existentes naquele momento.

A equiparação das Escolas Normais livres teve aspectos positivos tais como: auxiliou na expansão da rede primária estadual, principalmente nas regiões não abrangidas pelas Escolas Normais oficiais, e o rápido aumento das Escolas Normais levou à criação de uma fiscalização direta, elevou os requisitos para o ingresso no Curso, possibilitou a instituição de concursos anuais e

... criou as condições para que, em 1933, Azevedo pudesse, em sua Reforma do ensino normal, separar a formação propedêutica da especificamente profissional (Decreto 5846 de 21/02/1933). (CAMPOS, 1990, p.15)

Entretanto, a equiparação teve também seu lado negativo, expresso na queda do nível de formação dos futuros professores primários, pois a grande maioria das Escolas Normais livres não tinha escola complementar nem escola-modelo anexa.

Em termos gerais, a década de 20 foi marcada por um "movimento pendular", no dizer de Fernando de Azevedo, ou pela "dança das estruturas do curso Normal", conforme expressão de Leonor Tanuri. (cf. CAMPOS, 1990, p.14)



As reformas de ensino empreendidas refletiam bem essa confusão e instabilidade doutrinária, ao mesmo tempo que tinham uma duração mais ou menos efêmera (...) eram reformas regionais, parciais, portanto. Não faziam elas parte de uma política nacional de educação, estando, então, sujeitas a todas as consequências advindas de reformas limitadas a segmentos do território e da população e sujeitas às instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultural desigualmente desenvolvido.
(ROMANELLI, 1985, p.130)

4.5. A GESTAÇÃO DO APARELHO ESTATAL E A POLÍTICA DE “SUBSTITUIÇÃO DE IMPORTAÇÕES”

A importância da Revolução de 30 pode ser visualizada *a posteriori*, na medida em que o período Vargas, isto é, entre 1930 e 1950, marcou a emergência de uma estrutura estatal que possibilitou a efetivação do capitalismo no Brasil, através da etapa da *industrialização pesada* nos anos 50 em diante.

Para tanto, exigiu-se uma dramática ação do Estado, no sentido do investimento maciço em infra-estrutura e em indústrias de base, e a própria definição dos termos da associação com o capital oligopólico estrangeiro. No entanto, a real possibilidade de se percorrer nessa direção, vinculava-se diretamente à capacidade de *gestação* de um **aparelho estatal** até então inexistente.

Foi necessário a criação de toda uma estrutura, seja administrativa, político-jurídica e sócio-institucional, de modo a possibilitar a atuação do Estado no planejamento, regulação e intervenção no mercado, inclusive como “empresário”, coordenando as diretrizes e ditando os próprios rumos da economia.

Dai, no campo jurídico, as tentativas de unificação da Justiça, “... *entendida como universalização das normas e procedimentos fundamentais e reforço da estrutura federal*” (DRAIBE, 1985, p.65). Neste sentido, pode-se mencionar a criação da Justiça do Trabalho e também da Justiça Eleitoral.

A unificação e modernização do aparato *repressivo* permitiu o fortalecimento das Forças Armadas, de modo que a atuação do Exército foi fundamental para a consolidação do Poder Central.

Na área econômica e administrativa surgiu todo um conjunto de órgãos e institutos que pôde executar as novas funções assumidas pelo Estado; dentre eles, destacou-se o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Publico), que, além de organizar e modernizar a estrutura administrativa, concentrou funções normativas, legislativas, orçamentárias, chegando, inclusive, a assessorar o presidente da República.

O Banco do Brasil passou a ter funções decisivas no processo de desenvolvimento industrial e crescimento agrícola, controlando o setor econômico-financeiro através da regulação da área cambial, de comércio exterior e monetária.

Vários Institutos foram criados para traçar políticas agrícolas (Departamento Nacional do Café, Instituto Nacional do Alcool e Açúcar), para administrar os recursos naturais (Conselho Nacional do Petróleo, Conselho de Águas e Energia Elétrica, Conselho Nacional de Minas e Metalurgia) e para elaborar diretrizes industriais (Comissão Executiva do Plano Siderúrgico Nacional, Comissão Executiva Têxtil, Comissão Vale do Rio Doce, etc.).

Quanto ao setor social, pode-se citar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e destacar a atuação estatal na área previdenciária e de assistência

social, que, articulada às modificações na legislação trabalhista e sindical, ampliou enormemente a concessão de benefícios.

Ao longo da década de 1930, em função da crise econômica mundial e do consequente agravamento da já decadente economia cafeeira, surgiram as condições propícias para adoção de uma política econômica pautada no desenvolvimento industrial, uma vez que se verificava a disponibilidade tanto de mão-de-obra quanto de um emergente mercado consumidor interno, que ficou conhecida como “política nacional-desenvolvimentista”, ou de “substituição de importações”, no período posterior, dada a eclosão da II Guerra Mundial (que dificultou a importação de diversos produtos até então importados).

4.6. A EDUCAÇÃO ENQUANTO “QUESTÃO NACIONAL” E A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Na década de 30, surgiram também novas exigências educacionais:

... o sistema escolar (...) passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter “elitizante”. (ROMANELLI, 1985, p.61)

Com isso, a expansão do sistema escolar ocorreu mais em função do atendimento às pressões do que através da execução de uma política nacional de educação. Ou seja, o crescimento improvisado da escolarização fez com que, desde o início, tal processo ocorresse com um baixo índice de aproveitamento.

Refletindo as incoerências do novo regime implantado, que nem rompera de todo com o passado, nem se comprometera de todo com o futuro, implantando completamente uma autêntica revolução burguesa, o sistema educacional brasileiro oscilou entre as novas exigências educacionais emergentes e a velha estrutura da escola, fazendo expandir aceleradamente o ensino, mas o mesmo ensino vigente até 1930. (ROMANELLI, 1985, p.68-9)

Portanto, o fenômeno da expansão da escolarização pode ser atribuído ao aumento da demanda efetiva; de fato, as classes sociais emergentes “enxergaram” na escola um meio eficaz de ascensão social, e passaram a lutar pelo acesso à uma escola nos moldes das existentes até então: livresca e acadêmica.

Por outro lado, interessava às elites,

... manter o controle dessa expansão, de forma que ela se fizesse em limites estreitos e assegurasse certo grau de seletividade capaz de, em face da impossibilidade de se conter a demanda, fazer com que subissem apenas os “mais capazes”. (ROMANELLI, 1985, p.103)

Conforme já se ressaltou, nesse período, os educadores, aglutinados em torno da ABE, vinham discutindo os principais problemas da educação brasileira. Em 1930, a educação já se configurava como uma “**questão nacional**”, que se expressava na reivindicação da unificação do sistema educacional que levasse à supressão do “dualismo” administrativo e da separação das “escolas de elite” e “escolas do povo”.

Quanto ao ensino,

*vários livros sobre a “Escola Nova” surgiram no Brasil, agora apresentando e analisando a educação sob aspectos também novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico (...) Em 1930, Lourenço Filho publicava seu mais famoso trabalho: **Introdução ao Estudo da Escola Nova***

(...) O movimento renovador ... iria culminar na publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional", em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (ROMANELLI, 1985, p.129)

Entre 1932 e 1940 (cf. ROMANELLI, 1985, p.76), a matrícula na escola primária cresceu 48,12% (de 2.071.437 para 3.068.215 matrículas); em 1933, haviam 6,2 matriculados no primário para cada 100 habitantes (cf. WEREBE, 1968, p.92); em 1940, este índice sobe para 7,4.

A chamada Reforma Francisco Campos (que assumiu o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930) consistiu em uma série de decretos publicados em 1931/1932. Dentre eles, o Decreto nº 19.851/1931, sobre o ensino superior, o Decreto nº 19.890/1931, a respeito do ensino secundário e o Decreto nº 20.158/1931, que organizou o ensino comercial.

De acordo com ROMANELLI (1985), a Reforma Francisco Campos foi fruto da pressão exercida pelo movimento renovador (até porque Francisco Campos era um dos seus mais ilustres representantes); tal Reforma, ao propiciar uma organização nacional do ensino, que inexistia até então, era congruente com as novas diretrizes que estavam se estabelecendo em todas as esferas do país.

Até à Reforma Francisco Campos, portanto, não havia um Sistema Nacional de Ensino; este ficava a cargo dos Estados; para ROMANELLI (1985, p.131), o ensino secundário não passava de "cursos preparatórios", exclusivamente propedêuticos.

Segundo ROMANELLI (1985, p.131)

... todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitavam-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como

"modelo" aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las.

Porém, embora a Reforma Francisco Campos tenha estabelecido definitivamente o currículo seriado para o ensino secundário (uma vez que a Reforma Rocha Vaz, de 1925, que propunha a eliminação dos preparatórios, na prática, tenha fracassado), organizando-o em dois ciclos: fundamental (05 anos) e complementar (02 anos), e tornando-o obrigatório para o acesso ao ensino superior, o seu currículo enciclopédico e a avaliação profundamente exigente e exagerada, mantinham o seu caráter "elitista"; por sua vez, o ciclo complementar, funcionando como anexo aos cursos superiores, comprova a manutenção do secundário enquanto curso propedêutico.

Os dados apresentados por ROMANELLI (1985, p.138) o confirmam:

... a seletividade total do sistema patenteia-se na relação entre ingresso na 1ª série fundamental e conclusão na 2ª série do complementar. Essa relação era de 17,73% no período 1933/1939, e de 14,46% no período de 1937/1943.

Cabe ainda ressaltar que o grande problema da Reforma do ensino secundário, foi o desprezo em relação ao ensino profissional: o único ramo abordado legalmente foi o do ensino comercial; além do mais, nenhum curso profissional permitia o acesso aos cursos superiores, o que levou à demanda ao ensino propriamente acadêmico.

Para ROMANELLI (1985, p.141),

A reforma deixou completamente marginalizados os ensinos primário e normal e os vários ramos do ensino médio profissional, salvo o comercial. Praticamente, a reforma tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites. A obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam

conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava em reconhecer a nulidade desta."

Além do mais, ao não cuidar do ensino industrial, justamente neste momento ideologicamente favorável (em função da aceleração do processo de industrialização), a Reforma auxiliou na manutenção da inexpressiva procura pelo ensino profissionalizante.

Se, aspectos problemáticos à parte, pode-se considerar a Reforma Francisco Campos um avanço (na medida em que procura, pela primeira vez, organizar nacionalmente a educação), por outro lado, conforme aspectos já mencionados acima, a respeito do ensino médio, a Reforma não conseguiu superar a estrutura dualista vigente no país, e que o próprio Manifesto dos Pioneiros criticava e propunha modificações.

Ao não alterar o ensino primário e profissional, e ao manter o elitismo no ensino secundário e superior, aos pobres restavam unicamente o acesso aos primeiros, ficando, assim, excluídos dos últimos.

O que importa salientar é que o Manifesto e as consequências dele advindas, resultaram em ações práticas na forma de modificações na legislação educacional, ora avançando, ora mantendo privilégios, enfim, expressaram, no âmbito do fenômeno educativo, as mesmas contradições presentes no processo de reconstrução política, econômica e social do país naquele momento histórico específico.



4.7. A ESCOLA NORMAL EM SÃO PAULO: A REFORMA

FERNANDO DE AZEVEDO

Quanto ao Ensino Normal no Estado de São Paulo, já se ressaltaram os profundos efeitos decorrentes da equiparação das Escolas Normais livres, oficializada a partir de 1928, que, inclusive, propiciaram condições para que Fernando de Azevedo, então Secretário da Educação do Estado, realizasse, em 1933, o célebre Código da Educação.

Antes, no entanto, Lourenço Filho tinha procurado reorganizar o Curso Normal no Estado de São Paulo através de modificações efetuadas em 1931: estipulou a sua duração em quatro anos (era de três), e, embora tal Reforma tenha sido inspirada nos ideais escolanovistas propostos por Fernando de Azevedo, introduzindo disciplinas afins, por outro lado, ela oficializou a retirada da “Prática de Ensino” da estrutura curricular.

O “Regimento das Escolas Normais” introduziu orientações no sentido de que os alunos do quarto ano do Curso Normal deveriam fazer um estágio de vinte dias, regendo com inteira responsabilidade, classes de grupos escolares. Os professores das classes, durante esse período, eram obrigados a frequentar cursos de orientação técnica nas Escolas Normais da localidade. (ALMEIDA, 1991, p.154-55)

O Decreto nº 5.846 de 1933, que reformou o Ensino Normal paulista, em função do aumento de professores habilitados para a docência primária, instituiu concursos anuais, aperfeiçoando-se o processo de seleção para o ingresso na carreira do magistério no Estado.

Esta Reforma introduziu o curso secundário fundamental, entre o primário e o Normal; elevou-se, deste modo, os requisitos para o ingresso na Escola

Normal, ao mesmo tempo em que separou a formação propedêutica daquela especificamente profissional.

Assim, o Curso Normal em São Paulo, diferentemente do que prevalecia nos demais Estados do país, isto é, predominância de estudos gerais, tomou rumo diverso:

A Reforma Fernando de Azevedo (...) distinguiu a formação propedêutica geral da técnico-pedagógica, introduziu bases mais sólidas nesta última, trazendo fundamentação mais ampla e clara para os estudos educacionais propriamente ditos. (CAMPOS, 1990, p.16)

Deste modo, a formação do professor primário realizaria-se em dois anos de estudo, precedidos do curso secundário de cinco anos e do primário de quatro anos. A contar desta data, São Paulo, que desde 1920 tinha unificado o processo de formação de professores primários, tornou a Escola Normal um Curso de nível médio e ciclo colegial.

Enfim, ao longo da década de 1930, o Ensino Normal no Estado de São Paulo, expandiu-se de maneira notável, graças à equiparação efetuada em 1928. Entre 1931 e 1940, os formandos pelas Escolas Normais Equiparadas, no município de São Paulo, alcançaram 21,3% do total.

No Estado de São Paulo, entre 1936 e 1941, formaram-se 8.767 novos professores primários; neste mesmo período, abriram-se 4.462 vagas para um total de 9.233 candidatos. Ou seja, a grande expansão das Escolas Normais, da maneira como se verificou, levou à saturação do mercado de trabalho na docência primária no Estado, além de deteriorar qualitativamente o processo de formação desta categoria profissional.

4.8. O ESTADO NOVO E A EDUCAÇÃO

A Constituição de 34 refletiu as lutas ideológicas presentes desde a década de 20; na realidade, o governo Vargas procurou acomodar a legislação às disputas acima mencionadas. Esta Constituição evidenciou uma grande influência do movimento renovador, exceto quanto à laicidade do ensino religioso, tornado facultativo. Tal influência denota-se, por exemplo, através do artigo 148, “... *que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família.*” (ROMANELLI, 1985, p.152)

Porém, as conquistas contempladas nesta Constituição tiveram curta existência: em 1937, Getúlio Vargas, sob o pretexto de manter a segurança e a unidade da nação, que estaria ameaçada pelo “comunismo”, desferiu um Golpe de Estado, implantando um regime ditatorial que ficou conhecido como “Estado Novo”.

Durante a vigência do Estado Novo, o Estado assumiu a industrialização como principal projeto de desenvolvimento, e, na medida em que assim o propiciou o advento da II Guerra Mundial, observou-se uma intensificação do processo de industrialização.

Com a industrialização, as classes dominantes (...) cederam à política de Vargas de aumentar o poder do Estado no sentido de regulamentar as relações de trabalho no país. É desses anos a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a institucionalização de um sindicalismo atrelado ao Estado. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.84)

Em 1937, promulgou-se, então, uma nova Constituição, que limitou o dever do Estado em relação à educação:

O artigo 129 é bem claro: À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever

da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
(ROMANELLI, 1985, p.153)

No que se refere ao ensino profissionalizante, o próprio texto constitucional denuncia a ideologia discriminatória do Governo, uma vez que este tipo de ensino deveria destinar-se às classes sociais menos favorecidas.

As próximas reformas educacionais significativas ocorrerão logo depois, no início da década de 1940. Conforme visto anteriormente, houve uma grande evolução na taxa de escolarização entre 1920 (9%) e 1940 (21,43%), dentre a população de 5 a 19 anos; esta tendência continua nas décadas seguintes: 26,15% em 1950, 33,37% em 1960 e supera a metade em 1970, com 53,72% alfabetizados. (cf. ROMANELLI, 1985, p.64)

Entre 1940 e 1970, continua o processo iniciado a partir da década de 20: industrialização crescente, aumento da urbanização e incremento da escolarização. Conforme acima citado, entre 1920 e 1940, o índice de alfabetização elevou-se 0,4% ao ano.

Entre 1940 e 1950, o crescimento foi de 0,5% ao ano. Entre 1950 e 1960, foi de 1,2% e, entre 1960 e 1970, a taxa cresceu a 0,6% ao ano.
(ROMANELLI, 1985, p.63)

De acordo com ROMANELLI (1985, p.76), a população de 5 a 24 anos duplicou entre 1940 e 1970; por sua vez, nesse mesmo período, a matrícula na escola primária quadruplicou, o que demonstra a enorme expansão do processo de escolarização.

A Constituição de 1946, ao vincular os recursos advindos dos impostos à educação - 10% da

União e 20% dos Estados, Distrito Federal e Municípios - favoreceu essa consolidação.
(PIMENTA, 1994, p.37)

Alguns dados espelham bem o tamanho dessa expansão: entre 1940 e 1950 (cf. ROMANELLI, 1985, p.76), o crescimento da matrícula no curso primário foi de 42,26% (de 3.068.215 para 4.364.852 matrículas); em 1950, de cada 100 habitantes, haviam 8,3 matrículas no primário (contra 7,4 em 1940); em 1940, o total de professores primários chegava a 72.670 (cf. PEREIRA, 1969, p.30), sendo 60% normalistas (cf. WEREBE, 1968, p.117); já em 1948, este número elevou-se para 100.661 professores (dos quais, 93,3% eram do sexo feminino). (cf. PEREIRA, 1969, p.30)

No entanto, se é inegável constatar o aumento da escolarização, isto não significou que os problemas tivessem sido adequadamente equacionados; pelo contrário, viu-se que a expansão da educação formalizada ocorreu em função do crescimento da demanda social por educação.

É curioso observar que, embora a demanda educacional tenha decorrido das modificações sociais proporcionadas pelo incremento da industrialização e da urbanização, o tipo de educação demandada, ao basear-se naquele que, até então era tão somente destinado às elites (ensino secundário, propedêutico, livresco), fez com que o processo de escolarização se mantivesse em atraso em relação ao modelo de desenvolvimento econômico em curso.

Conforme ROMANELLI (1985, p.113):

É, pois, evidente a defasagem entre o crescimento da população ocupada nos setores modernos e a expansão do ensino profissional que prepara para essas ocupações. Por outro lado, é crescente a matrícula no ensino secundário - o ramo de ensino que confere status e proporciona educação acadêmica.

Sobre este assunto, assim se pronuncia WEREBE (1968, p.123): "*De 1933 a 1959, a matrícula do ensino secundário aumentou quase doze vezes ... Já o industrial, (...), avançou muito pouco, mormente no tocante ao número de alunos*". Neste mesmo período, a matrícula no ensino primário cresceu pouco mais de três vezes.

Para esta autora, a crescente demanda pelo ensino secundário, deveu-se ao fato de que

... o desenvolvimento industrial é relativamente recente, não tendo podido abalar, nas suas raízes mais profundas, os valores e os padrões culturais vigentes, de maneira que as populações redefiniram, em outras bases, as funções profissionais de grau elementar e médio e, por conseguinte, os cursos que a elas habilitam. (WEREBE, 1968, p.123)

O resultado deste descompasso, conforme ROMANELLI (1985, p.102), foi o alto grau de seletividade a que foram submetidas as classes emergentes:

Sem poder conter a demanda, de um lado, e sem poder responder às novas necessidades do desenvolvimento econômico, de outro, o sistema tentou defender-se e sobreviver à custa da seletividade que era a marginalização de significativa parte da população.

Dados apresentados por WEREBE (1968, p.100), baseados em estudo realizado por KESSEL¹², comprovam tais afirmações: em 1945, haviam, no país, 3.238.940 alunos no ensino primário, dos quais 1.200.000 matriculados na primeira série do ensino primário; deste total, apenas 4% concluíram a quarta série, em 1948, 7% concluíram em 1949, 3% em 1950 e 0,7% concluíram em 1951. Ou seja,

¹² KESSEL, Moysés - "A evasão escolar", *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, nº 56, págs. 53-72.

aproximadamente 85% dos alunos não terminaram o curso primário, e cerca de 50% sequer concluíram a primeira série.

Entre 1942 e 1946, surgiram novas reformas do ensino (parciais), que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema; ainda durante o Estado Novo, em 1942, estabeleceram-se as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e criou-se o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); em 1943, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Em 1944, com a iminente derrota do nazi-fascismo na II Guerra, ganhou força a tese da redemocratização, que uniu em torno de si liberais-democratas, socialistas e comunistas; crescia, assim, a defesa da democracia enquanto regime legítimo que restauraria a liberdade de expressão e organização sócio-política; o Estado Novo viu-se em situação de deterioração, inclusive no interior do próprio exército, que já apresentava rachas significativos.

4.9. A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS E A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL

O fim do Estado Novo, em 1945, trouxe novamente à tona, o regime político liberal-democrático; no plano econômico, contudo, não houve grandes modificações: continuou-se a aceleração da acumulação de capital através do incremento da monopolização das atividades industriais.

Após a queda de Vargas, no tocante à educação, completou-se a Reforma iniciada em 1942: em 1946, surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e criou-se o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). É importante ressaltar que tais leis marcam o



retorno da influência dos educadores liberais, afastados durante o período do Estado Novo; tal presença se faz sentir, por exemplo, nos princípios que norteariam a organização do ensino primário.

A importância das Leis Orgânicas se deveu ao fato de que, pela primeira vez, o Governo Central estabeleceu diretrizes para a organização da Escola Normal, bem como para o ensino primário; até então, estes dois níveis de ensino ficavam sob a responsabilidade única dos Estados.

A Lei Orgânica do Ensino Normal foi regulamentada pelo Decreto-lei 8530, de 02 de janeiro de 1946, que estruturou o Curso em dois níveis:

a) curso normal de 1º ciclo, para formação de regentes do ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionaria nas escolas normais regionais;

b) curso normal de 2º ciclo para formação do professor primário, com duração de 3 anos, que funcionaria em estabelecimentos chamados escolas normais. (MELLO, MAIA & BRITO, 1983, p.74)

A legislação criou ainda os posteriormente famosos Institutos de Educação, que, além de abranger os Cursos acima citados, incluíam também o Jardim de Infância, a Escola Primária anexa, e cursos de especialização e habilitação de administradores escolares.

A Escola Normal Regional (Curso de 1º ciclo), embora tenha sido por muito tempo a única instância formadora de professores em muitos locais do país, apresentava sérias falhas curriculares, uma vez que predominavam as matérias de formação geral.

Essa situação é lamentável porque a formação que ele propicia é de nível bem medíocre, compreendendo o estudo de matérias de cultura geral nos quatro anos, com a inclusão na quarta série de disciplinas pedagógicas (Psicologia e



Pedagogia, Didática e Prática de Ensino) ...
(WEREBE, 1968, p.211)

Por outro lado, “*não se justificava ... (que) Canto Orfeônico, por exemplo, aparecesse em todas as séries do currículo*”. (ROMANELLI, 1985, p.165)

Embora o Curso Normal de 2º ciclo possuisse um currículo um pouco mais especializado, a Lei Orgânica do Ensino Normal incorria no mesmo erro que as demais Leis Orgânicas: avaliação extremamente rígida e falta de flexibilidade, que limitava o acesso dos normalistas apenas a poucos cursos superiores.

Um grande equívoco da Lei foi impedir o acesso à Escola Normal (de 1º e 2º ciclos) dos candidatos maiores de 25 anos. Conforme dados apresentados por ROMANELLI (1985, p.162), entre 1940 e 1957, a porcentagem de professores primários leigos variou entre 38% e 48%.

Esse dispositivo estava ... em flagrante contradição com o que criava o curso normal de 1º ciclo e que, segundo cremos, tinha muito mais razão de existir como curso de habilitação para professores leigos do que como curso de habilitação para adolescentes de 14 ou 15 anos.
(ROMANELLI, 1985, p.165)

4.10. O ESGOTAMENTO DA POLÍTICA DE “SUBSTITUIÇÃO DE IMPORTAÇÕES” E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA

De acordo com GHIRALDELLI JR. (1991), entre 1945 e 1947, o país vivenciou um momento de grande agitação ideológica e houve um crescimento substantivo do movimento popular no país, como o atesta a singular participação do



Partido Comunista na política nacional; no entanto, a legalidade do PC restringiu-se a este minguado período.

A Constituição de 1946, que vigorou até 1964, determinou que se deveria estabelecer as “diretrizes e bases da educação nacional”; assim, uma comissão foi constituída para tal fim, em 1947, e, no ano seguinte, o projeto chegou ao Congresso Nacional, sendo, entretanto, arquivado em 1949.

Integraram a Comissão educadores de várias tendências; escolanovistas que não colaboraram com o Estado Novo, como Fernando de Azevedo, escolanovistas que participaram do Estado Novo, como Lourenço Filho, católicos tradicionalistas como o Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaide), e outros. (GHIRALDELLI, 1991, p.112)

Em 1950, Getúlio Vargas é reconduzido à presidência da República, desta vez através do voto popular; quanto à economia, o governo Vargas notabilizou-se pela adoção de uma política contraditória: a concessão de aumentos salariais prejudicava a acumulação necessária de capital para fazer frente ao processo de industrialização pesada.

Com o fim da Guerra da Coreia em 1954, havia disponibilidade de capitais externos no mercado internacional que poderiam migrar para o Brasil; no entanto, o nacionalismo vigente impunha empecilhos à sua entrada no país, de modo que a saída para reunir o capital necessário aos novos empreendimentos deu-se por meio da poupança interna.

O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, criado em 1952, foi o principal mecanismo utilizado para reunir capitais, mediante um acréscimo no imposto de renda das pessoas físicas. (CUNHA, 1989, p.36)



Tal expediente, contudo, não pôde prolongar-se indefinidamente, e o resultado foi o acirramento das posições contrárias; pressões dos capitalistas nacionais e internacionais já antecipavam a inviabilidade da continuidade dessa política; o suicídio de Vargas, em 1954, elevou ao poder, Juscelino Kubitschek, após um breve período no qual o governo foi ocupado por Café Filho.

O governo Kubitschek, por um lado, manteve intacta a política do “nacionalismo desenvolvimentista”, aperfeiçoada pelo ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que foi criado em 1955, pelo então presidente Café Filho; por outro, no plano econômico, Juscelino, aproveitando-se da Portaria 113 baixada pelo Ministro da Fazenda de Café Filho, Eugênio Gudin, que concedia enormes vantagens ao capital estrangeiro e, deste modo, anulava o até então em vigor protecionismo, inaugurou uma nova etapa no processo de desenvolvimento: permitiu a presença marcante do grande capital internacional, o que possibilitou a abertura de amplos setores econômicos, principalmente de bens de consumo duráveis, tais como o da indústria automobilística e o de materiais eletrônicos.

O Plano de Metas elaborado pelo governo Kubitschek visava a intensificação da acumulação de capital; para tanto, necessitava de grandes somas de recursos financeiros somente disponíveis no mercado internacional; entretanto, a inelasticidade do mercado interno somada às dificuldades de distribuição dos novos bens produzidos nesta nova etapa do processo industrial, encareciam os investimentos e diminuía as taxas de lucros.

A vinda do capital externo condicionou-se à possibilidade de monopolização da economia, uma vez que a aplicação produtiva destes recursos implicava na utilização de tecnologia avançada, que levaria à produção em grande escala; como o mercado nacional era reduzido, a presença de várias empresas

disputando um mesmo setor econômico inviabilizaria os investimentos demandados; quer dizer, a instalação de poderosas empresas internacionais implicaria na absorção de grande parte das empresas nacionais. O governo atendeu às tais solicitações,

... fazendo exigências às empresas que se instalavam, de modo que só capitais de grande porte pudessem cumpri-las, além de exigir o emprego de tecnologias não-disponíveis no país. Isso correspondia aos interesses dos monopólios estrangeiros, interessados em ocupar o espaço econômico interno, não só por terem capitais disponíveis como, também, pela necessidade de amortizar os investimentos realizados no desenvolvimento daquelas tecnologias utilizadas primeiramente nos próprios países centrais. (CUNHA, 1989, p.43-4)

Mediante a adoção de tal política econômica, avolumava-se a sua incompatibilidade com a manutenção da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, de modo que

o país se viu, então, diante da seguinte opção: ou compatibilizar o modelo econômico com a ideologia política nacionalizando a economia, ou renunciar ao nacionalismo desenvolvimentista ajustando a ideologia política à tendência que se manifestava no plano econômico. (SAVIANI, 1986, p.142)

É preciso ressaltar que, no início da década de 1960, o objetivo de industrialização do país já havia sido atingido; portanto, esgotava-se o modelo econômico de “substituição de importações”; com isso, a aliança da burguesia com o operariado e as forças de esquerda em torno da bandeira da industrialização, também deixou de fazer sentido. Assim,

... enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base

(reformas tributária, financeira, agrária, educacional, etc.). Tais objetivos eram uma decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entram em conflito com o modelo econômico vigente. (SAVIANI, 1986, p.143)

A vitória de Jânio Quadros em 1960, sua posterior renúncia em 1961, a conturbada gestão de João Goulart e sua deposição através do Golpe Militar de 1964, ilustram bem qual foi a opção adotada pelas classes dominantes; Jânio, embora tivesse vencido as eleições pela sigla partidária da UDN, se indispsôs com a mesma ao dar indícios de querer prosseguir com a política “nacional-desenvolvimentista”; como não conseguiu apoio, nem militar nem partidário, teve que renunciar à presidência da República.

Por sua vez, João Goulart, “petebista” histórico, assumiu em 1961, sob fortes resistências e ameaças de golpe, tendo que aceitar o esvaziamento do poder, governando sob regime parlamentarista; nesta época, a ideologia nacionalista e as teses de esquerda viram-se fortalecidas em virtude do endividamento interno e externo do país, decorrentes da política econômica vigente, que elevou enormemente o custo de vida dado o aumento dos índices inflacionários.

Com isso, parcelas cada vez maiores do operariado e das próprias camadas médias da população se rebelaram e a luta que se iniciou através da tentativa de recomposição da renda, progressivamente passou para a busca de “reformas de base”, o que, obviamente, ia de encontro ao sistema de livre iniciativa que fundamenta o capitalismo.

Entretanto, para recuperar o poder, Jango encetou campanha para o retorno do presidencialismo, e acabou por se comprometer com tais teses, o que provocou um acirramento ideológico e culminou com o Golpe Militar de 1964.



4.11. A ESCOLA NORMAL EM SÃO PAULO: A SATURAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO DO PROFESSOR

De 1950 a 1960, a matrícula no ensino primário brasileiro cresceu 70,86%, isto é, de 4.364.852 para 7.458.002 matrículas (cf. ROMANELLI, 1985, p.76); em 1960, subiu para 10,6 matrículas no primário para cada 100 habitantes; em 1959, o Brasil contava com 211.601 professores primários, sendo 52% deles normalistas (cf. WEREBE, op.cit., p.116-17); ressalte-se que, neste ano, apenas 06 Estados brasileiros possuíam mais professores primários formados do que leigos; são eles: Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara e São Paulo.

Entre 1950 e 1955, 120.000 alunos concluíram o Curso Normal no país; no entanto, de 1950 a 1956, o número de novos professores primários somou apenas 49.693, dos quais aproximadamente 50% eram leigos; considerando-se que, em 1956 haviam 925 Escolas Normais e que até 1959 foram abertas mais 224 novas Escolas Normais, totalizando 1149 (das quais 316 eram Escolas Normais de 1º Ciclo)¹³, com 81.526 alunos (cf. WEREBE, 1968)¹⁴, conclui-se que estava havendo uma distorção quanto aos objetivos do Curso Normal brasileiro, uma vez que os seus formandos não estavam se dirigindo à docência primária.

Talvez isso se explique, em parte, em função dos baixos salários dos professores; quanto à qualidade da formação,

... os programas desenvolvidos nos cursos não satisfaziam às necessidades de formação de professores capazes de fazer frente aos

¹³ De acordo com WEREBE (1968, p.210), apenas 04 Estados não mais mantinham Escolas Normais de 1º Ciclo, em 1959: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Guanabara.

¹⁴ Cf. ROMANELLI (1985, p.116-17), em 1960, já haviam no Brasil 1234 Escolas Normais com 90.727 alunos.

problemas reais encontrados no ensino primário.
(PIMENTA, 1994, p.39)

Conforme PIMENTA (1994, p.40), relatório do INEP, de 1955, sugere que o Curso deve equilibrar teoria e prática,

... que a prática antecipe muitas das dificuldades do jovem professor; que as aulas de prática sejam complementadas com debates antes e depois, a fim de ajudar os alunos a "estabelecerem o senso de cooperação e interesse em desenvolverem a capacidade, em vez de ansiedade".

No Estado de São Paulo, o Curso Normal não sofreu maiores alterações em função da Lei Orgânica do Ensino Normal, mantendo, basicamente, a estrutura anterior; em 1947, através do Decreto nº 17698, possibilitou-se às Escolas Normais paulistas, o oferecimento de um Curso de "Formação Profissional do Professor", com dois anos de duração, além do Curso "Pré-Normal", com um ano de duração, criado para substituir o 5º ano do ginásio, em caráter provisório, mas que funcionou até 1956. (cf. ALMEIDA, 1991, p.164)

Embora o Curso "Pré-Normal" tivesse por finalidade o preparo para o Curso Normal, seu currículo não incluía nenhuma disciplina de caráter pedagógico; já o Curso de "Formação Profissional do Professor" destinou papel de destaque à "Prática de Ensino", com carga horária de 4 e 6 horas semanais, respectivamente, nos seus dois anos de duração. Conforme ALMEIDA (1991, p.166):

Foram criados cursos primários anexos destinados, além do ensino primário, à formação profissional prática do professor e para "observação, experimentação e prática de métodos e processos de ensino". (Dec. nº 17698, 26/11/47, art. 487)

O “Instituto de Educação Caetano de Campos”, na capital do Estado de São Paulo, mantinha uma estrutura diferenciada, com três anos de duração, exames vestibulares para o ingresso, e formação de professores pré-primários; a análise do currículo mostra uma maior ênfase à formação pedagógica, com carga horária mais elevada para a disciplina “Metodologia e Prática do Ensino Primário”, constante nas 2ª e 3ª séries do Curso.

Em 1950, no Estado de São Paulo, o Decreto nº 19525 instituiu o Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais, que estabeleceu, para o Curso de Formação Profissional do Professor, a duração de dois anos, para o Curso Pré-Normal, um ano, e para o curso primário, quatro anos. Embora se mantivesse, para o Curso Normal, a estrutura curricular nos moldes definidos em 1947, destacou-se aqui, a ampliação da carga horária referente à “Prática de Ensino”, para 6 horas semanais durante os dois anos de Curso.

O Art. 70 do Decreto nº 19.525, de 1950, ao versar sobre as formas de sistematização da “Prática de Ensino”, tentou, pela primeira vez, promover o caráter “interdisciplinar” do Curso Normal, apontando que o ensino de Psicologia, Pedagogia e História da Educação deveria ocorrer “em função da Prática de Ensino”.

O Art. 71 busca relacionar **teoria e prática** no interior do Curso:

com o fito de estabelecer íntima correlação entre a teoria e a prática, o estudo dos métodos e processos didáticos, que constituem matéria de cadeira de Prática de Ensino, far-se-á sob a forma de “projetos” ou “unidades de trabalho”, para o desenvolvimento os quais, os professores não só de Educação, como de outras disciplinas, darão em suas aulas os elementos teóricos e técnicos indispensáveis, seja em obediência a planos pré-estabelecidos, seja por solicitação especial do professor de Prática ou dos próprios alunos. (Apud ALMEIDA, 1991, p.174-75)

O Art. 31 deste mesmo Decreto estabeleceu que

a prova de Prática de Ensino terá a duração de 15 a 20 minutos, para cada aluno, e constará da execução de um plano organizado sobre o ponto sorteado com 24 horas de antecedência e apresentado pelo examinando no momento da prova. (Apud ALMEIDA, 1991, p.174)

Além disso, o aluno deveria justificar os métodos utilizados durante sua aula prática.

Observava-se, neste momento histórico, no Estado de São Paulo, a saturação do mercado de trabalho para o professor primário, que vinha ocorrendo desde meados da década de 30 (conforme visto anteriormente); é assim que, de 1942 a 1959, 89.492 alunos concluíram o Curso Normal, sendo que, neste mesmo período, 71.858 candidatos concorreram a somente 26.663 novas vagas que foram postas em concurso para o magistério primário público estadual paulista. (cf. PEREIRA, 1969, p.71-3)

De acordo com MASCARO¹⁵ (1956, p.29, apud ALMEIDA, 1991, p.171), em 1954, no Estado de São Paulo,

existiam criados 258 estabelecimentos de ensino normal, distribuídos por 122 cidades diferentes ... Na capital funcionavam 60 normais, sendo 9 estaduais e 51 particulares, não participando, o município, da formação de professores primários.

Em 1959, no Estado de São Paulo, praticamente não haviam professores leigos: do total de 45.724 professores primários, 97,24% cursaram a Escola Normal;

¹⁵ MASCARO, C.C. *O ensino normal no estado de São Paulo: subsídios para estudo da sua reforma*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 1956.



havam ainda, neste ano, 19.094 alunos matriculados nos Cursos Normais paulistas. (Cf. WEREBE, 1968, p.116)

Um dado significativo colhido por PEREIRA (1969, p.68), mostra que, do total de normalistas pesquisados no município de São Paulo em 1959, 53,4% não pretendiam lecionar em escola primária após a conclusão do Curso Normal; duas possíveis conclusões podem daí serem auferidas: primeiro, em função do excesso de profissionais qualificados existentes no Estado, e, segundo, por conta das Escolas Normais funcionarem como “colégio para moças”:

Nessas circunstâncias, as escolas normais aparecem como agências de modernização dos papéis maternos - fenômeno que, como Parsons salienta, consiste no “esforço de racionalização com base científica, e muitas vezes pseudocientífica, dos aspectos técnicos dos cuidados às crianças (...) Assim, não é de surpreender a parte proeminente desempenhada pela psicologia. (PEREIRA, 1969, p.67)

Para este autor, essa enorme expansão do Ensino Normal no Estado de São Paulo, via fundação de Escolas Normais não oficiais, acarretou em queda na qualidade do Curso, e, por extensão, na deterioração do próprio ensino primário:

Estas escolas, equiparadas às oficiais (...), chegam a diplomar maior quantidade de normalistas do que estas: em 1958, por exemplo, das 7.632 diplomações ocorridas no Estado, 43,7% efetuaram-se em estabelecimentos estaduais, 3,9% em escolas municipais e 52,4% em escolas particulares. (PEREIRA, 1969, p.74-5)

Com o intuito de se melhorar as condições de formação nos Cursos Normais noturnos paulistas (que vinham aumentando rapidamente), a Lei nº 3388, de 1956, acrescentou um ano a mais em sua duração; a “Prática de Ensino” passou a



figurar nos três anos do Curso, com 4 horas de carga horária semanal, das quais 2 horas deveriam, obrigatoriamente, serem utilizadas no período diurno junto ao curso primário anexo.

No Estado de São Paulo, a partir de 1957, com a Lei 3739, o Curso Normal passou a compreender 3 anos de duração, incorporando o antigo Curso Pré-Normal, que constituiu-se no primeiro ano. O ingresso no Curso era regulamentado aos concluintes dos cursos básicos de nível médio (ginasial, básico comercial, etc.) que fossem aprovados em exames vestibulares. Quanto aos cursos noturnos, a duração foi estipulada em 4 anos.

A estrutura curricular, regulamentada em 1959 pelo Decreto nº 24547, mantém uma maior carga horária para a “Prática de Ensino”, agora denominada de “Metodologia e Prática do Ensino Primário”. (3 horas no primeiro ano, 5 horas no segundo e 5 horas no terceiro ano)

4.12. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), em discussão desde 1947, finalmente foi aprovada em 1961; sua característica mais geral é a inspiração liberal e democrática, nos moldes da Constituição de 1946, que propôs a sua elaboração.

Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este. (ROMANELLI, 1985, p.171)

Duas fases bem distintas marcaram a tramitação do projeto: a primeira, em torno da centralização/descentralização, e a segunda, iniciada em 1958, a partir da apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda, que privilegiava a privatização do ensino.

Para SAVIANI (1986, p.151), “... a ação do Congresso acabou por desfigurar o anteprojeto original”, embora tenha-se mantido o espírito liberal. Mais uma vez, optou-se por “conciliar” as teses divergentes, evitando-se a abordagem dos principais problemas da educação nacional: “os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada”. (SAVIANI, 1986, p.144-45)

Na realidade, houve um retrocesso, uma vez que a obrigatoriedade do ensino primário, consagrada em legislações anteriores (por exemplo, na Constituição de 46 e na de 34), foi, nesta LDB, “flexibilizada” (para não dizer “anulada”); quanto à estrutura do ensino, manteve-se a organização vigente até então.

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. (...) A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo (...) foi (...) um progresso em matéria de legislação. (ROMANELLI, 1985, p.181)

Deve-se ressaltar, no entanto, um outro aspecto positivo da Lei 4.024/61: foi a tentativa de superação (em nível formal) do “dualismo” estrutural do ensino brasileiro, iniciado no Período Imperial (por meio do Ato Adicional de 1834):

... na medida em que incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. Esta Lei (nº 4.024/61), reúne na mesma estrutura os dois sistemas, passando a existir dois ramos de

ensino médio diferenciados mas equivalentes ...
(KUENZER, 1988, p.14)

5. A EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DA ECONOMIA BRASILEIRA E A CRISE DA ESCOLA NORMAL

5.1. O GOLPE MILITAR E A POLÍTICA DO “DESENVOLVIMENTO COM SEGURANÇA”

Conforme já salientado, a década de 50 e o início da década de 60 foram marcados pela incompatibilidade entre a ideologia política do “nacionalismo desenvolvimentista” e a nova etapa do processo de acumulação representada pela internacionalização da economia via capitalismo monopolista.

A solução da crise de hegemonia política através do Golpe Militar de 1964 representou claramente a “ideologização” dos interesses das classes dominantes enquanto interesses de toda a Nação:

A ameaça à acumulação representava ameaça à expansão do capital e isto era o suficiente para ser difundido como ameaça ao progresso e ao desenvolvimento nacional. Assim, era necessário restabelecer a ordem política e social, sem a qual não haveria progresso. (RODRIGUES, 1982, p.27)

Conforme GHIRALDELLI JR. (1991, p.163), do ponto de vista sociológico, é incabível o termo “Revolução” utilizado para designar o Golpe Militar de 1964, por não ter havido uma alteração estrutural da sociedade brasileira.

De fato, o que houve foi uma ruptura político-institucional, que visou possibilitar a continuidade do modelo econômico adotado, entretanto, a denominação

“ditadura militar”, muito embora tenha servido como estratégia de luta das oposições ao regime, não define claramente o que se verificou:

Na verdade, a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em ditadura do capital com braço militar. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.164)

Portanto, o Golpe Militar de 64 buscou suprimir a ideologia nacionalista-desenvolvimentista, “... substituindo-a pelo “desenvolvimento com segurança” - a ideologia da segurança nacional da ESG (Escola Superior de Guerra) ...” (GHIRALDELLI JR., 1991, p.165)

Para garantir o processo de ampliação da acumulação através da monopolização do mercado, o Estado passou a agir de forma planificada, por meio da formulação de uma política “racionalizada” de desenvolvimento, que possibilitasse a concentração da produção e a concentração de renda.

Com isso, a economia nacional entrou em um período recessivo, aumentou o desemprego, e a repressão baixada sobre o mundo do trabalho (repressão às greves, suspensão da estabilidade no emprego, proibição da negociação coletiva) permitiu a elevação das taxas de lucro, através da imposição do arrocho salarial do operariado.

No campo político, houve uma reorganização geral do aparelho político-jurídico do Estado, mediante ações repressivas junto ao poder legislativo e demais instituições representativas da sociedade civil.



5.2. A POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA MILITAR

Com o objetivo de se obter a estabilidade sócio-política necessária à viabilização do projeto de desenvolvimento, formulou-se uma estratégia de segurança interna que, além da repressão, incluiu uma política social que pudesse controlar as tensões sociais decorrentes.

A política educacional da ditadura, consubstanciada nas Reformas Universitária (Lei 5.540/68) e do Ensino Básico e Médio (Lei 5.692/71), procurou alinhar o sistema educacional à ideologia do “desenvolvimento com segurança”; para tanto, diversos acordos firmados entre o MEC e a USAID (Agency for International Development), foram decisivos no sentido do comprometimento da política educacional brasileira às determinações “científicas” de técnicos norte-americanos.

Neste sentido é que se explicita o sentido do movimento estudantil e da Reforma Universitária; o desenvolvimento da nova etapa da industrialização no período pós-50 foi marcado pela expansão de bens de consumo duráveis, o que demandava o crescimento da classe média, enquanto consumidora desse tipo de produtos.

Entretanto, a própria lógica deste processo de desenvolvimento, pautada pela enorme concentração de renda, dificultava os mecanismos de ascensão social que pudessem levar à ampliação desse segmento social. É assim que o ensino superior passou a preencher cada mais vez este papel.

Por outro lado, a ação repressiva do governo tinha sufocado as organizações da sociedade civil contrárias à sua ideologia: acabou com os movimentos de educação popular, extinguiu a UNE, perseguiu operários, cassou os direitos de vários políticos e instaurou a censura à imprensa.



Deste modo, as esquerdas e demais forças progressistas, excluídas da política institucionalizada, se uniram ao movimento estudantil, fazendo da Universidade, um dos poucos centros de resistência ao governo militar.

A Reforma Universitária procurou finalizar a crise que se instalou no interior da Universidade, em 1968, quando várias faculdades foram ocupadas pelos alunos, que tentaram instaurar cursos-pilotos e formas de autogestão:

A reforma universitária, incluída nas Reformas de Base do período janguista, direcionava-se no sentido de democratização do ensino superior. A reforma implantada pela ditadura através da Lei 5.540/68 foi no sentido contrário, apesar de dissimular suas intenções visando ao abafamento da crise estudantil que se aguçou naquele ano. Crise esta que espelhou justamente os desejos dos setores médios em democratizar o acesso à universidade. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.175)

O problema dos “excedentes” (aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, não conseguiam matricular-se, dada a falta de vagas), um dos que levaram à radicalização do movimento estudantil, foi solucionado, na Reforma Universitária, por meio da adoção do vestibular unificado e classificatório (na realidade, não se resolveu a questão, simplesmente, ignorou-se o problema, propondo uma modificação no sistema de seleção dos candidatos a partir de então).

De fato, o problema da democratização do ensino superior foi “resolvido” pela ditadura militar com o incentivo à privatização do ensino - na década de 70 o governo colaborou com a abertura de cursos de 3º grau de duvidosa idoneidade moral. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.175)

Quanto à estrutura dos cursos universitários, a Lei 5.540/68, em conformidade aos acordos MEC-USAID, estabeleceu o modelo universidade-

empresa, com o qual, através de maior “racionalidade”, obteria-se maior “eficiência e produtividade” do sistema.

Com isso, criou-se a departamentalização, a matrícula por disciplina, e mediante o sistema de créditos, intituiu-se o curso parcelado; a Reforma rompeu, assim, a identidade que havia entre curso e departamento:

Os velhos princípios de taylorização, presentes nas teorias de administração de empresas aninhadas nas cabeças dos teóricos americanos e brasileiros responsáveis pela reforma universitária, sustentaram a introdução da sistemática do parcelamento do trabalho na universidade. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.176)

Ao impor princípios empresariais no interior da Universidade, desconsiderou-se a especificidade da educação, e, portanto, das atividades de ensino e pesquisa inerentes a tal universo; a departamentalização, ao reunir professores-pesquisadores por área de conhecimento, desvinculando-os dos cursos, destruiu a união que havia entre ensino e pesquisa, aumentou a burocracia e permitiu que o corporativismo passasse a predominar no setor.

Assim, o departamento, como uma agência autônoma e completamente arbitrária, passou a oferecer as disciplinas aos cursos; necessidades puramente corporativas, vindas dos departamentos, acabaram, então, provocando o inchaço dos currículos dos cursos, retirando do estudante o necessário horário livre para estudar. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.176)

No final de 1968, diante dos fortes protestos contra a política econômica e a repressão política, o governo partiu para o endurecimento do regime, instaurando o terror e a barbárie contra seus opositores: fechou o Congresso Nacional e no dia 13 de dezembro editou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que permitiu ao Executivo, dentre

outros, decretar recesso no Legislativo, legislar durante este recesso, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos e cassar mandatos políticos:

Na história do país é difícil encontrarmos peça legislativa mais anti-democrática e desrespeitosa à cidadania que o AI-5, assinado pelo general Costa e Silva ... (GHIRALDELLI JR., 1991, p.178)

Os jovens militantes de organizações de esquerda, talvez por subestimarem o poder de repressão dos militares, partiram para uma resistência armada ao regime:

Tais agrupamentos clandestinos, dentre os quais destacaram-se a Ação Libertadora Nacional (ALN), liderada por Carlos Marighella, a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), liderada por Carlos Lamarca, e um setor do PC do B que atuou na guerrilha do Araguaia, foram progressivamente isolados da população e eliminados pelo Exército. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.180)

A modificação da política econômica do governo, liberalizando o crédito ao consumidor, fez com que o consumo aumentasse desenfreadamente, expandindo a produção simplesmente pela maior utilização da capacidade produtiva instalada; houve um repentino crescimento econômico, entre o final da década de 60 e início dos anos 70, que ficou conhecido como período do “milagre econômico”, o que levou à euforia as classes médias, e determinou, em grande parte, o insucesso da resistência armada.

Daí a recepção positiva dos professores à Reforma proposta pela Lei 5.692/71:

O país passava pela época de euforia da classe média com o “milagre econômico”, ao mesmo tempo que o presidente general Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar,

prendendo, assassinando e torturando as lideranças de esquerda (ou mesmo simples liberais) que ousavam promover protestos (sufocados) contra a ditadura. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.177)

A profissionalização do ensino médio, elemento que caracterizou esta Reforma, na verdade, já estava prevista nos estudos que fundamentaram a Reforma Universitária: os mesmos princípios orientaram ambas as propostas, com o intuito de se atrelar a escola ao mercado de trabalho; com a terminalidade em nível do ensino secundário, intencionava-se conter as aspirações ao ensino superior.

Entre 1960 e 1970, no Brasil, o aumento na matrícula do curso primário foi de 71,78% (de 7.458.002 para 12.812.029 matrículas); em 1970, chegava a 13,5 matrículas no primário por 100 habitantes (cf. ROMANELLI, 1985, p.116-17) e em 1971, haviam 2.552 Escolas Normais, com 300.551 alunos matriculados. Embora seja notório o crescimento da rede primária do início do século até 1970,

"é evidente a insuficiência dessa expansão, de vez que, em 1970, ainda 46,28% da população escolarizável estavam fora da escola. (ROMANELLI, 1985, p.64)

De acordo com relatório de Lúcia Marques PINHEIRO (1967, apud PIMENTA, 1994, p.41-3),

As Escolas Normais, e com frequência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples cursos a mais (...). A carga horária reservada à formação técnico-pedagógica e à prática de ensino é mínima em relação ao período destinado às disciplinas e ao objetivo específico do curso (...)
(...) embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos, individuais e coletivos, como relações ambiente-criança, família-escola, aluno-professor, vida intelectual-vida afetiva



(...). Ao aluno não é dada oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados com a escola primária, e que estão a exigir soluções prontas (rapidamente).

Por sua vez, a seletividade perversa que atingiu as crianças das camadas populares desde o início da sua inserção no processo de escolarização, ocorrida através da expansão do ensino primário, não se arrefeceu ao longo do tempo, mantendo como ponto de estrangulamento os índices alarmantes de evasão e repetência auferidos particularmente na passagem da 1ª para a 2ª série primária.

Nas palavras de BRANDÃO, BAETA & ROCHA (1983, p.10):

Sabemos que a evasão entre a primeira e a segunda séries de quase 50% (taxa essa que permanece estável há mais de 40 anos) equivale à ausência absoluta de escolarização ...

MELLO (1986, p.44) também menciona esta realidade, mais para demonstrar seu "inconformismo e inquietação" diante desta situação, do que para divulgá-lo, uma vez que tal assunto já é de "domínio público":

Há pelo menos quatro décadas, de cada 1.000 crianças ingressantes na 1ª série da escola elementar, cerca de 600 não conseguem passar para a 2ª série; são reprovadas ou abandonam a escola.

PIMENTA & GONÇALVES (1990, p.60-1) demonstram tais afirmações mostrando que, em 1942, apenas 40,4% dos alunos matriculados na 1ª série do 1º grau ingressaram na 2ª série em 1943; em 1950/51, este índice cai para 38,5%, e em 1961/62, eleva-se para 44,6%.

Acompanhando os dados relativos ao total de alunos ingressantes na 1ª série primária em 1961, estes autores verificaram que apenas 44,6% matricularam-se

na 2ª série em 1962; em 1964, na 4ª série, o índice cai para 23,9% e no ano seguinte, 1965, entraram para a 1ª série do ginásio (atual 5ª série), somente 15,2%. Em 1969, na 1ª série do colegial (atual 2º grau), restaram 9,6% de alunos, índice que decaiu para 6,4% na 3ª série deste nível de ensino, em 1971. Finalmente, daquele total de alunos que iniciaram a vida escolar em 1961, somente 5,6% ingressaram no ensino superior, em 1972.

5.3. A ESCOLA NORMAL EM SÃO PAULO: A ANTECIPAÇÃO DA LEI 5.692/71

A LDB de 1961 pouco alterou a estrutura do Curso Normal no país: a formação poderia ser feita em curso de grau ginásial (4 anos), habilitando o regente de ensino primário, ou em curso de grau colegial (3 anos), que diplomava o professor primário.

No Estado de São Paulo, o ensino normal é regulamentado pela Secretaria da Educação em 1964. Permaneceu o curso com três anos de duração, sendo exigência para admissão na 1ª série do Curso Normal o certificado de conclusão do curso ginásial ou equivalente, não existindo o curso de regentes. (GATTI & ROVAI, 1977, p.07)

O Ensino Normal, como todo o Sistema de Ensino Estadual, passa a ser novamente analisado em 1967, e, a partir de 1968:

... a Secretaria de Educação propõe alterações fundamentais a nível de ensino primário, secundário e normal, revelando um compromisso com a democratização do ensino, ao menos do ponto de vista da expansão quantitativa das oportunidades de acesso. Os egressos do curso primário passam a ser quase integralmente absorvidos pelo ginásial, depois da unificação e simplificação dos exames de admissão, o que

elevou a taxa de aprovação para cerca de 90% (Decreto-lei nº 52.353, de 6/1/70). Posteriormente, o próprio exame de admissão é abolido, levando à existência, no Estado, da escola de 8 anos, antes mesmo de sua criação a nível nacional. (MELLO, MAIA & BRITTO, 1983, p.75)

Em 1968, através da Lei 10038, que propõe a Reforma do Ciclo Colegial Secundário e Normal, e do Decreto 50.133 de 20/08/68, que a regulamenta, unificou-se os dois primeiros anos desse grau de ensino, com o objetivo de superar a sua compartimentalização (verificada pela sua sub-divisão em curso científico, clássico, normal, comercial, industrial e agrícola). (cf GATTI & ROVAI, 1977)

Com isso, o Curso Normal passa a ser um dos ramos do ciclo colegial, contendo um currículo comum nos dois primeiros anos, mais dois anos com currículo específico da área de educação. A especialização em técnicas pedagógicas diferenciadas, tais como educação pré-primária, preparação de pessoal técnico e administrativo, entre outras, continuam em nível de pós-graduação.

A Resolução 36/68 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo regulamentou a Reforma promovida pelo Decreto nº 50.133/68. Em seu capítulo IV, sobre o Ensino Normal, especifica a estrutura curricular da 3ª e 4ª séries do Curso Normal.

Complementando as aulas, teriam - a 3ª série após o 1º semestre, e a 4ª série desde o início do ano letivo - períodos intensivos de atividades abrangendo "cursos especiais, trabalhos dirigidos, seminários e estágios de observação, regência de classe e planejamento em escolas primárias e em outras instituições da comunidade." (GATTI & ROVAI, 1977, p.09)

Conforme MELLO, MAIA & BRITTO (1983, p.75), a 4ª série, que abarcaria as disciplinas profissionalizantes, contemplaria os estágios de observação e regência, e deveria ser cursada em horário integral:

O reconhecimento do certificado de conclusão do curso normal dependeria "da apresentação do comprovante de estágio supervisionado obrigatório.

De acordo com GATTI & ROVAI (1977, p.09), a Comissão encarregada pela Reforma, optou por alterações profundas do Ensino Normal, com base nas seguintes constatações:

... a saturação do mercado de trabalho para professores primários, a opção prematura feita pelo adolescente e a necessidade de sólida formação geral para embasar a formação pedagógica. Além deste, outro fator determinou a revisão da organização do ensino normal paulista: a reforma do ensino primário.

5.4. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA NORMAL EM HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO: A LEI 5.692/71

Em 1971, foram instauradas novas e importantes modificações no Sistema Educacional do país, através da Lei 5692. Esta, ao unir o curso primário ao curso ginasial, criou a escola de 1º grau de 8 séries, tornando-se obrigatória, e

com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginasial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. (ROMANELLI, 1985, p.237)

Em decorrência da **profissionalização** de todo o ensino do 2º grau , o Curso Normal teve sua denominação alterada para **Habilitação Específica para o Magistério**, eliminando-se, desta forma, a formação de “professores regentes”.

Em relação à estrutura curricular tanto do 1º quanto do 2º grau, o Art. 4º da Lei 5692/71 estipula que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (D.O., p.02)

Já o parágrafo 1º do Art. 5º da Lei 5692/71 estabelece que:

Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial ... (D.O., p.02)

Assim colocado, tem-se a impressão de que a parcela de **educação geral** do currículo equivale ao **núcleo comum**, bem como a de **formação especial** corresponde à **parte diversificada**. Entretanto, o Parecer 45/72 esclarece que se trata de planos distintos:

... o núcleo comum pertence necessariamente à parte de educação geral; já a parte diversificada tanto pode integrar a educação geral como a formação especial. (Apud WARDE, 1977, p.101)

Conforme este mesmo Parecer:

a educação geral estará representada no currículo, pelas matérias que integram o núcleo-comum acrescidas das citadas no artigo 7º da Lei: Educação Moral e Cívica, Educação Física,

Educação Artística e Programas de Saúde. (Apud WARDE, 1977, p.114)

A Resolução nº 8/71 - CFE, segundo GATTI & ROVAI (1977, p.10),
fixou as matérias integrantes do núcleo-comum; são elas:

Comunicação e Expressão, onde além da Língua Nacional pode ser incluída uma Língua Estrangeira; Estudos Sociais, compreendendo Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; Ciências, que compreende Matemática, Ciências Físicas e Ciências Biológicas.

Conforme o Art.30 da lei 5692/71,

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. (D.O., p.04)

O parágrafo 1º deste Art.30 estabeleceu que :

Os professores ... 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 fôr o caso, formação pedagógica. (D.O., p.04)

No que se refere à HEM, o Parecer 45/72 define que o curso deve:

- *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. (apud WARDE, 1977, p.114)*

A **formação especial** inerente à HEM, conforme o Parecer 45/72, engloba: a) Fundamentos da Educação (Psicologia, História e Sociologia da Educação); b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, e c) Didática, incluindo prática de ensino.

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto: de planejamento e execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia (Parecer 45/72, apud WARDE, 1977, p. 114/115)

Conforme o Parecer 349/72, a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, deveria ser efetivada em escolas oficiais ou particulares da própria comunidade.

Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real.

Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente. (apud PIMENTA, 1994, p.47-8)

O Parecer 349/72 priorizou o componente “observação” do estágio e, segundo PIMENTA (1994), estabeleceu que a “Didática” é a teoria que orienta o “Estágio”, entendido como prática.

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de



observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau ... Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz. (Apud PIMENTA, 1994, p.48)

O Conselho Federal de Educação em 22/01/74, regulamentou, através da VII Instrução, o Estágio Supervisionado da seguinte maneira:

... o estágio deve ser entendido em sentido amplo e restrito. No sentido amplo envolve todas as atividades que o aluno realiza em qualquer das disciplinas da habilitação. No sentido restrito, limita-se o estágio ao contato direto do aluno com os educandos em situação de ensino-aprendizagem, compreendendo 3 modalidades: observação, participação e regência. A coordenação do estágio é incumbência do professor de Prática de Ensino, com a colaboração de todos os professores da habilitação. Até a implantação da Reforma do Ensino nas escolas oficiais, o Estágio Supervisionado obedeceria a um mínimo de 5 horas semanais em horário diverso do das aulas e com a seguinte distribuição de carga horária anual: 3ª série, 80 horas mínimas no 2º semestre; 4ª série, 160 horas mínimas no 1º e 2º semestres. Outra distribuição de carga horária anual é recomendada para as escolas particulares que implantaram a Reforma de Ensino: nestas, o Estágio acompanhará as três séries da habilitação para o magistério, e a 4ª série no caso de ser autorizado seu funcionamento. (GATTI & ROVAI, 1977, p.11)

A “observação” se realizaria através da aproximação do cotidiano verificado nas séries iniciais do 1º grau; o estagiário deveria observar *in loco* o trabalho do professor, as técnicas e os métodos por ele utilizados; e os contatos com os alunos.



Por “participação” entende-se a colaboração do estagiário tanto com a escola e entidades afins, quanto com o próprio professor de uma determinada “classes; nesse sentido, ele teria a

... oportunidade de vivenciar na prática, os diversos momentos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, tais como: o planejamento global da escola, avaliação, replanejamento, aulas de reforço, reunião de Pais e Mestres, comemorações cívicas, sociais ou culturais e outras. (ALMEIDA, 1991, p.24)

Já a *regência* seria a etapa culminante do treinamento profissional, e deveria ser realizada em classes nas quais o estagiário já tivesse cumprido com as obrigações referentes à *observação* e *participação*. A *regência*, dada a sua importância, contaria com a supervisão de *todos* os professores do HEM. (cf. ALMEIDA, 1991, p.24)

O Plano de Estágio, elaborado no início do ano letivo, para cada uma das séries da HEM, seria a própria materialização do caráter interdisciplinar do Estágio Supervisionado, uma vez que estaria a cargo de uma equipe de professores e este Plano definiria as atividades inerentes ao Estágio, distribuiria a carga horária de cada disciplina envolvida com aquelas atividades e preveria o número de reuniões necessárias para planejar, acompanhar e avaliar o Estágio.

Caberia ao professor de Prática de Ensino a coordenação do Estágio Supervisionado, mediante a colaboração de todos os professores do HEM.

Quanto à avaliação do Estágio Supervisionado, ela seria realizada pela equipe de professores do HEM, pelo professor do 1º grau que acolheu o estagiário e pelo próprio, através da análise de instrumentos tais como o “registro das observações”, “ficha”, etc.



A análise desses instrumentos procuraria evidenciar se, de fato, o Estágio Supervisionado permitiu ao aluno-mestre:

- ... ter uma visão da escola quanto:*
- aos princípios filosóficos que a norteiam;*
- à sua estrutura física, administrativa e didático-pedagógica;*
- ao seu funcionamento;*
- ao seu relacionamento com a família e a comunidade. (Portaria CEBN nº 3, apud ALMEIDA, 1991, p.25)*

5.5. A ESCOLA NORMAL EM SÃO PAULO: A QUEDA DA QUALIDADE DO CURSO E A REGULAMENTAÇÃO DA HEM

No Estado de São Paulo, a Habilitação Específica para o Magistério (cf. a Lei 5692/71) só foi implantada em 1974. Até esta data, continuava em vigor as proposições previstas pela Resolução CEE 36/68.

A deliberação CEE nº 020/74, fixou, para o sistema de ensino paulista, a duração de quatro anos para a habilitação profissional a nível de ensino de 2º grau, para o magistério das quatro primeiras séries do 1º grau ... (GATTI & ROVAI, 1977, p.11)

Esta Deliberação CEE nº 020/74 acolheu as proposições do Parecer emitido pelo conselheiro José Augusto Dias; desta forma, a partir de 1975, o Curso Normal em São Paulo, passou à condição de "Habilitação de 2º grau", com duração de quatro anos e o mínimo de 2.900 horas de aula.



Observe-se que o Curso, mesmo com duração de 4 anos, habilita apenas para o exercício profissional das primeiras 4 séries do 1º grau, e não até a sexta série, conforme estabelecia o Parecer CFE 45/72.

A Indicação CEE nº 669/74 assim o justifica, pois:

... o Estado de São Paulo apresenta condições para atender às necessidades da rede de escolas primárias em termos de recursos humanos. Não sofrendo pressão de natureza quantitativa, pode este Estado contar com a habilitação, a nível superior, para a formação de professores para o magistério a partir da 5ª série do 1º grau. (GATTI & ROVAI, 1977, p.11)

Em 1975, GATTI, ROVAI & PARO (1977) realizaram uma ampla pesquisa junto aos Cursos de Formação de Professores em nível de 2º grau, no Estado de São Paulo. As 52 escolas pesquisadas (14% do total) estavam distribuídas nas 11 Delegacias Regionais de Ensino existentes, o que permitiu uma análise representativa de todas as regiões do Estado.

Dentre outros méritos, destaca-se a importância desta pesquisa, uma vez que ela possibilitou, por um lado, analisar as modificações decorrentes da Reforma efetuada a partir de 1968, no Estado de São Paulo, através da Lei 10038 e do Decreto 50.133, e, por outro lado, ela também permitiu a observação da implementação da Lei 5692/71, no Estado, após 1974, em decorrência da Deliberação CEE nº 020/74. Conforme os autores, "*... mais de 40% das escolas não apresentavam ainda qualquer sinal de aplicação da Reforma de 1971 ...*" (GATTI, ROVAI & PARO, 1977, p.16)

Em relação à Reforma de 1968, a pesquisa (GATTI, ROVAI & PARO, 1977, p.28-9) revelou que a maioria dos professores desaprovaram-na:

Dois anos de profissionalização é considerado pouco para especializar o professor primário. Os

alunos apresentam dificuldades para entender as matérias com enfoque educacional pois não tiveram, nos dois anos básicos, a parte geral. Este seria o caso de Psicologia e Sociologia principalmente. Consideram, portanto, que uma carga profissionalizante já deveria ser dada nos dois primeiros anos do 2º grau.

Por outro lado, a Reforma proposta pela Lei 5692/71 teve uma boa acolhida. Para os professores pesquisados, a criação da HEM garantiria uma melhor profissionalização, pois o Curso passaria a contar somente com aqueles alunos que realmente optaram por ser professores, uma vez que tal opção se daria já no 1º ano do 2º grau.

Considerando-se que a Reforma de 68 tinha unificado os dois primeiros anos do Curso Normal, então, os professores avaliavam positivamente as modificações do Curso efetuadas em 1974, em conformidade à Lei 5692/71.

Entretanto, deve-se ressaltar que, embora tenham-se decorridos poucos anos, o “clima” deste período (início dos anos 70) era radicalmente distinto daquele vivenciado anteriormente. Nas palavras de GHIRALDELLI Jr. (1991, p.177), “o país passava pela época de euforia da classe média com o ‘milagre econômico’ ...”

Além disso, a citada pesquisa, captou, na realidade, as expectativas dos professores, uma vez que foi realizada em pleno processo de implementação da Reforma da Lei 5692/71.

Mesmo assim, quando solicitados a analisar o Curso, os professores consideraram-no inadequado, e apontaram uma série de falhas: Curso excessivamente acadêmico e teórico, isto é, havia muitas matérias de *formação geral* em detrimento das de *formação específica*; com isso, os alunos apresentavam conhecimento



insuficiente de metodologias específicas para a alfabetização e ensino de matemática; para piorar o quadro, o Estágio Supervisionado funcionava precariamente.

A inadequação do Curso se evidenciava na medida em que os alunos eram incapazes de avaliar o ensino das séries iniciais do 1º grau, especificamente os seus problemas mais comuns; na realidade, eles não tinham praticamente nenhuma formação específica que os capacitasse a ter um desempenho didático minimamente razoável. De acordo com os autores, os alunos tinham poucas oportunidades

... de organizar conteúdos específicos de ensino em forma de atividades, examinar livros didáticos para a escola de 1º grau, conversar a respeito de problemas brasileiros de educação, elaborar atividades que desenvolvam a expressão infantil, elaborar atividades que desenvolvam o raciocínio infantil, elaborar atividades que desenvolvam a integração da criança ao meio físico e social, conhecer técnicas de dinâmica de grupo para o ensino de 1º grau. Ou seja, não recebem, na verdade, quase nenhuma formação para seu desempenho didático propriamente dito, nem para exame do significado real do ensino de 1º grau nas condições brasileiras, sobretudo sobre os tipos mais comuns de problemas que deverão enfrentar face aos alunos a quem deverão educar. (GATTI, ROVAI & PARO, 1977, p.26)

Quanto à clientela, as opiniões dos professores foram extremamente desfavoráveis: os alunos eram imaturos, pouco desenvolvidos intelectualmente e irresponsáveis, além de desinteressados. Conforme GATTI, ROVAI & PARO (1977, p.29),

Os professores foram quase unânimes ao opinarem ... que houve uma queda sensível de nível. Enquanto os alunos são vistos agora como mais extrovertidos e sociáveis, por outro lado são encarados como possuidores de baixo nível cultural e intelectual. Além de lhes faltar interesse e motivação pelo curso, não têm o hábito de ler, pesquisar. Os alunos que vêm do

supletivo, apesar de mais maduros e colaboradores, são considerados quase semi-analfabetos.

Especificamente, em relação à realização do Estágio Supervisionado, 77% dos professores consideraram-na deficiente, principalmente nos Cursos noturnos, em virtude da falta de tempo dos alunos.

A questão do Estágio é problemática, pois aproximadamente metade dos alunos, segundo os professores, tinham poucas oportunidades para realizá-lo; faltavam também escolas para os alunos estagiarem, e, mesmo quando havia a oportunidade, muitos professores impunham obstáculos à sua consecução, de modo que, frequentemente, o Estágio reduzia-se à etapa de *observação*.

O problema mais citado foi o pouco tempo que há para o aluno reger classes, tendo assim pouca ou nenhuma oportunidade de praticar pelo menos uma aula. (GATTI, ROVAI & PARO, 1977, p.27)

No que se refere à orientação do Estágio,

em geral, esta orientação é feita pelo professor de Metodologia; apenas em duas escolas da amostra, ela é feita por outro professor, isto é, por um supervisor de estágios. (GATTI, ROVAI & PARO, 1977, p.27-8)

Porém, muitos professores consideraram fundamental a presença do Supervisor de Estágio, de preferência, o professor de Prática de Ensino, mas, cuidando apenas da coordenação do Estágio, evitando, portanto, a sobrecarga de trabalho verificada.



5.6. A HEM EM SÃO PAULO: A DELIBERAÇÃO 21/76 E A DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

Quanto à Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em 1976, a Deliberação 21/76 visou definir a sua estrutura no Estado de São Paulo. A 1ª série seria básica e conteria as mesmas matérias das demais habilitações; a 2ª e 3ª séries forneceriam conhecimentos genéricos para capacitar o aluno à docência de 1ª à 4ª séries do 1º grau. Por fim, na 4ª série, o aluno da HEM optaria por um dos três aprofundamentos existentes: pré-escola, 1ª e 2ª séries ou 3ª e 4ª séries.

Na medida em que o aprofundamento em pré-escola era o único que conferia o direito ao magistério em todas as séries iniciais do 1º grau (pré à 4ª série), a consequência óbvia foi a sua adoção por praticamente todos os Cursos da HEM no Estado.

Assim, a Deliberação 21/76, conforme LEITE (1994, p.58):

acabou por excluir, de fato, do currículo de formação dos professores para as séries iniciais, componentes instrumentais importantes relativos à metodologia de alfabetização, metodologia da matemática, os quais não integravam a opção do magistério na pré-escola.

Esta modificação curricular descaracterizou o processo de formação, anteriormente estruturado sequencialmente em quatro anos, e agravou os seus problemas, pois

levou a formação genérica para as quatro séries do 1º grau a ser dada apenas em 2 anos (2ª e 3ª séries da HEM), tempo demasiadamente insuficiente para propiciar a competência técnica necessária que o desempenho docente requer. E ainda, na 2ª série, continuavam a predominar matérias de educação geral (LEITE, 1994, p.58)

A Deliberação CEE 21/76 estabeleceu que a Prática de Ensino deveria ser desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado, através de observação, participação e docência supervisionada, da mesma maneira que o anteriormente estabelecido pela Portaria CEBN nº 3/74.

O que se modifica com a Deliberação CEE 21/76 é o significado atribuído à observação, participação e docência supervisionada (que substituiu o termo regência), principalmente os dois últimos itens; participação, agora, significa auxiliar um professor competente e experiente, e a docência supervisionada, que antes contava com a supervisão de todos os professores da HEM, passa a ser atribuição específica do professor de Prática de Ensino. Quanto à carga horária, o Estágio Supervisionado deveria totalizar, no mínimo, 240 horas.

A Indicação 81/76 estabeleceu uma ordem para a realização do Estágio: deveria iniciar-se pela *observação*, depois haveria a etapa de *participação* e concluir-se-ia através da *docência supervisionada*.

Em 1979, a SE/CENP publicou os "*Guias Curriculares Mínimos Profissionalizantes da Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério*." Dentre estes, inclui as "*Instruções para o Estágio Supervisionado*", elaboradas a partir da Deliberação 21/76 e da Indicação 81/76.

Conforme as "Instruções", o Estágio Supervisionado deve ser o "*eixo polarizador*" do conjunto das disciplinas da HEM, pois possibilita a realização de um trabalho integrado entre elas; é muito relevante para o aluno, na medida em que

oferece oportunidades para que ele vivencie os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso, a fim de propiciar condições para o seu ajustamento profissional. (Guias Curriculares, 1979, p.183, apud ALMEIDA, 1991, p.31)

Para o *planejamento* do Estágio, o Supervisor deverá contar com a participação de professores da parte de Formação Especial; já a etapa de *execução* caberá ao Supervisor, e, por fim, na *avaliação*, ele será auxiliado pelos outros professores.

No que se refere ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado, as “Instruções” procuraram detalhar mais as três etapas, *observação, participação e docência supervisionada*.

Além disso, recomenda-se o planejamento e execução de outras atividades que possam “enriquecer” a formação do aluno, sendo consideradas componentes do Estágio, em seu sentido amplo.

Em 1982, a Resolução SE 274 estabeleceu que o Estágio Supervisionado na HEM deveria conter, no mínimo, 300 horas, das quais 60 horas na 2ª série, 120 horas na 3ª série e 120 horas na 4ª série.

A orientação do Estágio seria de responsabilidade exclusiva do professor de Didática e/ou Conteúdo e Metodologia; segundo ALMEIDA (1991, p.37), tal postura visava possibilitar o estabelecimento da relação teoria-prática no interior da HEM.

Esta Resolução estabeleceu que, sem o cumprimento integral do Estágio Supervisionado, o aluno não poderia receber diploma de professor primário, isto é, considera-se o Estágio como condição necessária para a habilitação profissional dos alunos da HEM.

É assim que, para ALMEIDA (1991, p.38), constata-se

... no estudo e análise da Resolução SE 274/82 a crescente importância que vem sendo atribuída à formação prática do professor evidenciada pelas atividades do Estágio Supervisionado e pela sua regulamentação dentro do currículo da HEM.



6. O FIM DA DITADURA MILITAR E A REFORMULAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

6.1. A DERROCADA DO “MILAGRE ECONÔMICO” E DO REGIME MILITAR

Conforme GHIRALDELLI JR. (1991, p.181), após 1972, “*começou a derrocada do ‘milagre econômico’ e o início do desbancamento da tecnocracia da ditadura*”. Uma série de fatores impossibilitaram a continuidade do crescimento econômico: por um lado, a economia brasileira, em grande parte, voltada para as exportações, começou a sofrer as restrições decorrentes dos graves problemas que assolaram a conjuntura internacional, em virtude da “crise do petróleo”.

Por outro lado, no plano interno, o modelo adotado mostrou claramente as suas limitações: a expansão da produção ocorreu diretamente da expansão do consumo decorrente da adoção de uma política de crédito liberal, e isso se deu simplesmente pela plena utilização da capacidade produtiva instalada; a baixa qualidade da mão-de-obra, os limites tecnológicos da indústria e a opção pela criação de um mercado seletivo de consumo não permitiriam, deste modo, o crescimento “sustentado” da economia.

A segunda metade da década de 70 inaugurou a mais profunda crise econômica atravessada pelo país; evidenciou-se pelo aprofundamento do desequilíbrio fiscal e financeiro, crise das dívidas externa e interna, crescente baixa da taxa de inversão, que levaram à recessão, desemprego, deterioração salarial e ao aumento do trabalho informal.

A derrocada do “milagre econômico” possibilitou a reorganização da oposição ao regime militar, na busca pela redemocratização do país; por sua vez,

O governo do general Geisel passou a promover a “distensão” política mas, na prática, continuou desenvolvendo o terrorismo, assassinando e torturando opositores ao regime.
(GHIRALDELLI JR., 1991, p.184)

O desgaste político da ditadura militar se tornou inevitável, de modo que parcela crescente da burguesia começou a se afastar e a apostar no exercício do poder em um regime democrático:

Sabidamente, as elites, utilizando-se da sigla do PMDB (que tinha se firmado como Oposição, agradando o eleitorado) para a Campanha pelas Eleições Diretas, forçou uma saída de “conciliação pelo alto” e, finalmente, pela via do Colégio Eleitoral (o mesmo que homologava os generais-presidentes) pôs fim ao regime militar.
(GHIRALDELLI, 1991, p.185)

6.2. O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E A DIFUSÃO DE TEORIAS HISTÓRICO-CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

A partir de meados da década de 1970, a abertura política permitiu a difusão de teorias que empreendiam análises *críticas* quanto ao fenômeno educativo, principalmente o escolar, o que possibilitou confrontar aquelas até então predominantes no ideário educacional brasileiro. Destaca-se como

*... marco a tradução, no Brasil, da obra de Bourdieu e Passeron (1975), e de um artigo de Establet na revista **Tempo Brasileiro** (1973), ao mesmo tempo em que são difundidos os trabalhos de Baudelot e Establet (1971) e Althusser (1974). Desta forma, as teorias crítico-reprodutivistas começam a ser disseminadas, permitindo a crítica ao caráter classista da escola burguesa e*

redescobrimo-se as dimensões políticas da educação ... (KUENZER, 1988, p.45)

Conforme PIMENTA (1994, p.57-8), surgiram “vozes dissonantes” que começaram a denunciar o fracasso da política educacional oficial, e, concomitantemente, propuseram-se a formular novas propostas; tal se deu

nos institutos de pesquisa, como (...) a Fundação Carlos Chagas (...), nas universidades que vinham consolidando os cursos de pós-graduação em Educação, possibilitando a elaboração de dissertações e teses sobre a formação de professores, e nas associações de educadores, especialmente a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), possibilitando a mobilização dos educadores, o que resultou em dois grandes movimentos sobre a formação de professores: o de revitalização do ensino Normal e o de reformulação dos cursos de Pedagogia. Ambos posteriormente (1990) englobados na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE).

Para SAVIANI (1984, p.09), uma teoria da educação é crítica, quando percebe os condicionantes objetivos do fenômeno educativo. As teorias críticas da educação remetem sempre

a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Na perspectiva “crítico-reprodutivista”, o papel da escola é o de perpetuar a desigualdade social através da exclusão dos dominados, e da legitimação dessa

exclusão (cf. MELLO, 1986, p.16). A escola assim o faria através da *dissimulação* da dominação material, ou seja, por meio da *violência simbólica*.

Quando a força simbólica é usada, os dominados são enganados quanto à base real da sua dominação que é a força material. Eles são persuadidos ou convencidos de que são inferiores ou inadequados, e que é por isso que ocupam posição inferior na sociedade. (MELLO, 1986, p.17)

Para cumprir com eficiência o seu papel de legitimação da exclusão dos dominados, a escola, segundo a teoria “reprodutivista”, precisa aparecer como autônoma das relações sociais de produção, base real da desigualdade social. Para isso,

... a escola apresentará os conteúdos e habilidades que transmite como um saber legítimo, de validade universal. (MELLO, 1986, p.17)

No entanto, conforme os “reprodutivistas”, o saber escolar é um “*saber de classe*”, produzido em função dos interesses desta em perpetuar-se no poder, isto é, é um saber *arbitrário* e, portanto, *não universal*.

A violência simbólica se efetiva através da imposição deste saber *arbitrário*, dissimuladamente apresentado como *universal*, ao conjunto da sociedade. Com isso, os que não pertencem à classe dominante acabam fracassando no manejo deste saber.

Na medida em que o saber da escola, e o seu modo de operar, aparecem como legítimos, a seleção e a eliminação também se revestem de legitimidade. (MELLO, 1986, p.17)



Os dominados, ao fracassarem na escola, acabam interiorizando uma suposta inferioridade; a desigualdade social é legitimada, pois se a posição que o indivíduo ocupa na sociedade depende do seu desempenho escolar, na medida em que ele não tenha habilidades suficientes para manejar o saber, é natural então que ele ocupe as posições mais baixas na estratificação social.

Quer dizer, na perspectiva “crítico-reprodutista” da educação, a escola acaba por perpetuar a desigualdade social através da transmissão de um saber *arbitrário*. É a *arbitrariedade* do saber escolar que leva ao fracasso do aluno, e à sua interiorização da inferioridade, legitimando, assim, a sua posição inferior na própria sociedade.

Para MELLO (1986, p.16), a importância da “teoria da reprodução” de Bourdieu e Passeron se deve ao fato de que

foi talvez a primeira sistematização rigorosa das idéias críticas acerca da educação no âmbito do pensamento acadêmico, e portanto uma das que maior impacto causou nesse âmbito ...

No entanto, em que pese a importância histórica da “teoria da reprodução”, foi preciso repensá-la, pois as suas proposições não cediam espaço para enxergar na escola, funções que não fossem “reprodutivas” da dominação social existentes nas sociedades de classe. No dizer de SAVIANI (1984, p.34-5), a “teoria da reprodução” leva a uma certa sensação de “impotência”, e “... a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.”

A criação do doutorado em educação, na PUC de São Paulo, permitiu que, no início da década de 1980, se congregassem esforços rumo a um trabalho de

produção coletiva visando a superação da perspectiva “crítico-reprodutivista” em educação através do

... início da construção de uma teoria pedagógica brasileira, que tem sido denominada de pedagogia histórico-crítica e que tem no professor Dermeval Saviani seu principal articulador. (KUENZER, 1988, p.49)

Para MELLO (1986), o fracasso escolar não se deve à *natureza* do saber veiculado na escola, isto é, o problema não está na *arbitrariedade* do saber, tal como postularam Bourdieu e Passeron.

Se todo o conteúdo da educação escolar fosse apenas aparência de saber, isto é, ideologia, não seria mais eficiente manter a todos na escola pelo maior tempo possível para que fossem mais fortemente persuadidos da legitimidade da dominação? (MELLO, 1986, p.18-9)

Recusando-se a conceber o saber escolar como saber *arbitrário*, pode-se postulá-lo enquanto saber *verdadeiro* e *universal*. Neste sentido, conforme MELLO (1986, p.18), se este saber verdadeiro pode

... não estar presente nesta escola, a origem dela se encontra exatamente nessa possibilidade, seja para transmiti-lo, seja para falsificá-lo e legitimar a falsificação. Se ela realiza apenas esta segunda função é porque, ao se tornar instrumento da classe dominante, ela serve como defesa dessa mesma classe contra aquele saber verdadeiro, na medida em que a apropriação deste saber pelos dominados permite ou facilita o desvelamento da própria dominação.

Dentro da perspectiva *histórico-crítica* da educação, a escola não é simplesmente um local de reprodução das desigualdades sociais, quer dizer, embora a escola não pode ser compreendida desvinculada da totalidade social, da qual faz parte,

ela não está fadada a perpetuar a desigualdade e a dominação social vigentes, como vêm fazendo desde o início de seu acesso às camadas populares, expresso nos altos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do 1º grau.

Ao contrário, é justamente pelo fato de se reconhecer que a escola

... é determinada pelos fatores econômicos amplos, então ela apresenta internamente as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade. Isso significa que agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada.
(MELLO, 1986, p.14)

Dai a tese central de MELLO (1986, p.14): a seletividade perversa imposta pela escola às crianças das camadas populares têm um sentido político porque não atua sobre *qualquer* aluno, mas expressamente sobre os mais pobres; na medida em que a seletividade se efetiva através da mediação das condições intra-escolares, então estas têm também um sentido político.

Dado que, por condições intra-escolares, MELLO (1986, p.14) denomina “... o currículo, os programas, as ações e representações dos professores e especialistas, os critérios de avaliação ...”, então é possível estabelecer

... para a prática docente na sua dimensão pensada, uma hipótese específica: o sentido em si, de prática do professor, se realiza também pela sua incompetência ou competência técnica.
(MELLO, 1986, p.15)

Quer dizer, afirma-se a importância da prática docente no destino social da clientela escolar, de modo que o sentido político da atividade do professor se expressa na sua competência ou incompetência técnica, na capacidade do professor saber se adequar *técnicamente* às características de sua clientela.

Com isto, é possível garantir melhores oportunidades à mesma, para a apropriação dos conteúdos escolares básicos que lhe permitam, por um lado, melhores possibilidades “... *de superar suas dificuldades de vida, de ascender socialmente, de obter um melhor emprego*”, e, por outro lado, elaborar uma visão de mundo mais unificadora, integrada, rigorosa, e, portanto, menos mistificadora e folclórica. (MELLO, 1986, p.31)

Tais objetivos

... não configuram um projeto revolucionário nem levam por si mesmos a uma negação da dominação. (No entanto), ... a visão mais moderna de mundo que a boa escolarização permite adquirir, além de útil à sobrevivência nas sociedades industrializadas, pode ser o ponto de partida para um conhecimento mais crítico dessa mesma sociedade. (MELLO, 1986, p.31)

Assim sendo, a década de 1980 marcou o início de um processo de articulação dos educadores brasileiros, no sentido de influírem de forma mais incisiva, nos rumos do processo educativo nacional.

Na realidade, tratou-se de uma retomada de ação reflexiva, dadas as novas condições políticas vivenciadas pela nação; o país começava a sair do período das “trevas” da ditadura militar, e os educadores, cientes de sua responsabilidade social frente ao quadro de falência do ensino *particularmente público*, começaram a se mobilizar, seja por meio de pesquisas e estudos acadêmicos, seja através da criação de associações de classes que permitiram a discussão e aprofundamento dos principais problemas referentes à educação nacional.

6.3 AS AVALIAÇÕES CRÍTICAS DA HEM

Conforme já se ressaltou, a Lei 5.692/71, que tornou todo o 2º grau profissionalizante, estava de acordo com os princípios tecnocráticos que fundamentaram a reforma universitária em 1968, e que buscavam impor maior racionalidade e eficiência ao sistema escolar, com base no modelo empresarial.

No fundo, procurou-se conter a demanda ao ensino superior através da terminalidade em nível de 2º grau. O resultado foi a descaracterização total deste nível de ensino, que passou a funcionar de maneira totalmente anárquica:

O CFE, através do parecer 45/72 relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes. Mais tarde essas habilitações subiram para 158 (...). O elenco de habilitações chegou efetivamente ao impraticável. (GHIRALDELLI JR., 1990, p.182)

Por sua vez, as escolas particulares não tiveram dificuldades em burlar a lei, mantendo o curso colegial propedêutico, e encaminhando sua clientela à universidade.

Quanto à transformação da Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério, decorrentes da Lei 5692/71, as consequências foram desastrosas:

Profundamente afetada pela profissionalização universal e compulsória promulgada em 1971, a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções mas, ao contrário, criou novas. (WARDE, 1985, p.77)

De acordo com WARDE (1985, p.77), até então, o Ensino Normal era o ramo mais procurado dentre o ensino profissionalizante; na década de 70, houve uma grande queda na procura pela HEM.

Descaracterizada, a habilitação converteu-se em mais uma alternativa dentre outras, tão falaciosa quanto as outras. Estudos desenvolvidos em diferentes Estados revelam que, como em São Paulo, a habilitação não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo. Diferentemente de São Paulo, a maioria dos Estados mantém a habilitação em três anos, sendo que em média um ano e meio é dedicado à chamada formação geral. (WARDE, 1985, p.77-8)

Ainda de acordo com WARDE (1985, p.78), a transformação da Escola Normal em HEM, ocasionou o fechamento de muitas Escola Normais particulares, leigas e confessionais, de boa qualidade de ensino.

Um grande espaço foi preenchido por escolas particulares, mercantis, que literalmente vendem seus diplomas em cursos de fim de semana. Entre seus diplomados que proliferam na periferia do Município de São Paulo, e os professores leigos, não há praticamente diferenças quanto às condições técnicas de assumir uma classe de 1ª série. (WARDE, 1985, p.78)

A política educacional da ditadura militar, apoiada em teorias pedagógicas tecnicistas,

empurrou a escola, seu corpo de educadores, e a carreira do magistério, por decorrência, para uma divisão de trabalho que faz do diretor, da equipe técnica e do grupo de professores corpos profundamente diferenciados e hierarquizados. Estar fora da sala de aula passou a representar

uma conquista e um prêmio para os educadores.
(WARDE, 1985, p.82)

Tal política se expressou no inchaço da máquina burocrática e administrativa da educação, fruto, por um lado, da necessidade autoritária de controle da rede de ensino, e, por outro, da incompetência técnica de certos órgãos, que eram, deste modo, duplicados, e também pela contratação clientelista de pessoal.

No entanto, este inchaço da máquina burocrática era justificado por teorias tecnicistas como necessário para a correção de distorções verificadas na rede de ensino:

... não faltaram "técnicos" da Educação que oferecessem a dirigentes incompetentes e indiferentes ao campo da Educação teorias mirabolantes para a melhoria da escola. Essa prática contribuiu (...) para a restrição do poder de ação pedagógica e administrativa do diretor da escola, que foi chamado a exercer funções cada vez mais burocráticas; para a perda de autonomia e capacidade de decisão do professor quanto às ações educacionais que lhe competem; para o despejamento de "projetos" bombásticos frequentemente onerosos e raramente eficazes de melhoria das condições de ensino. Raras foram as Secretarias de Educação que não criaram monstruosos setores de treinamento e reciclagem plenos de "especialistas de gabinete", em regra professores que "fugiram" da sala de aula, que passaram a ditar regras do bem-ensinar.
(WARDE, 1985, p.84)

De acordo com MELLO (1986, p. 53-4), a racionalização e supervisão do trabalho docente levaram à divisão do trabalho no interior da escola: separou-se radicalmente a concepção da execução, pulverizando a ação educativa em uma série de etapas que couberam à diferentes setores da organização educacional.

Implantada autoritariamente (...) a parcelarização do ato de ensinar transformou o planejamento num ritual formal, ano a ano

copiado. Objetivos, estratégias e avaliação são apreendidos pelo professor como coisas externas ao ato vivo de ensinar e aprender, não como etapas de um processo que, se ele não domina, deveria querer e poder dominar. (MELLO, 1986, p. 54)

Com isso, a formação do professor foi esvaziada, e a divisão do trabalho o transformou num mero “executor de pacotes pedagógicos e de tarefas”, expropriando o seu “saber fazer tradicional”. (cf. MELLO, p. 54)

Conforme PIMENTA & GONÇALVES (1990, p.107-8),

... após a Lei 5.692/71, é possível identificar as seguintes características da Habilitação Magistério:

- a) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;*
- b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;*
- c) habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;*
- d) a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática, se traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;*
- e) o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar - o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido;*
- f) não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da parte profissionalizante, e nem entre estas;*
- g) não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação - que profissional se faz necessário para alterar a*

situação que ~~se~~ está? - do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério.

h) a Habilitação Magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;

i) os livros didáticos disponíveis frequentemente transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

6.4. A HEM EM SÃO PAULO: TENTATIVAS DE MELHORIA

Em 1982, o governo federal, reconhecendo o fracasso da profissionalização obrigatória do 2º grau, revogou-a, de modo que

pela Lei 7.044/82 a "qualificação para o trabalho", proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela "preparação para o trabalho". (GHIRALDELLI JR., 1990, p.183)

Na realidade, o fracasso da política educacional do regime militar

... revelou, no plano educacional, o distanciamento progressivo entre os controladores dos mecanismos mais íntimos da sociedade política (a tecnoburocracia civil e militar) e a classe dominante (a burguesia). (GHIRALDELLI JR., 1990, p.183)

De acordo com GHIRALDELLI JR. (1990, p.209-10), o fim da ditadura militar expressou o descontentamento da burguesia industrial brasileira com a tecnoburocracia militar e civil que governava o país, e se deu por meio de um processo de "abertura lenta, gradual e segura", que inclui uma série de medidas:

O fim da censura à imprensa veio ainda no governo Geisel; depois, já no governo Figueiredo veio a extinção de AI-5, a anistia política (1979) e as eleições diretas para governador (1982). (GHIRALDELLI JR., 1990, p.210)

A eleição de “governadores de oposição”, em 1982, marcou uma nova etapa no âmbito da política educacional do país, ao transpor para o governo, vários intelectuais progressistas.

Os partidos políticos, principalmente o PMDB, o PDT e o PT (...), diferentemente dos antigos partidos do período pré-64, conseguiram penetrar no meio educacional de maneira mais eficaz. E mais: aglutinaram correntes de educadores com pensamentos pedagógicos originais e com propostas com razoável grau de delimitação e distinção, o que realmente constituiu um fato novo na história do país. (GHIRALDELLI JR., 1990, p.213)

No Estado de São Paulo, as críticas à HEM se avolumaram; no entanto, se havia consenso quanto à sua inadequação, não o havia quanto à sua reformulação:

Alguns acreditam que basta reformular o currículo; outros que basta aumentar a carga horária; outros que é necessário fixar, rigidamente, os conteúdos a serem ministrados; e outros acreditam que tudo estará resolvido, se o antigo Curso Normal for ressuscitado. (LEITE, op.cit., p.59)

Em 1983, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) iniciou amplos estudos com o intuito de se melhorar a formação dos professores no Estado de São Paulo, de modo que, em 1984, divulgou uma “Proposta de Reformulação da Estrutura e funcionamento da Habilitação Específica para o Magistério”, que, reelaborada mediante a participação dos professores, serviu de base para a Deliberação CEE 30/87.

A Deliberação CEE 30/87 estabeleceu que a carga horária mínima da HEM passaria de 2.900 horas para 3.200 horas, excluindo-se as horas de Estágio. Quanto à estrutura curricular, a Parte Diversificada passaria a integrar todas as séries do Curso, em ordem crescente, de modo que se tornasse exclusiva na 4ª série.

A grande inovação desta Lei, refere-se à introdução dos seguintes componentes na Parte Diversificada do currículo: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa (ênfatisando a alfabetização), Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais e Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática, eliminando-se, assim, os “aprofundamentos” que pulverizavam a formação do professor. Quanto ao Estágio Supervisionado, não houve maiores alterações, a não ser o estabelecimento de carga horária mínima de 300 horas.

Portanto, através da Deliberação CEE 30/87, tentou-se:

... o resgate da especificidade do curso, imprimindo à Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério, uma nova organização comprometida com os objetivos de formação integral do professor para atuar na pré-escola e nas quatro séries do 1º grau ... (LEITE, 1994, p.63)

Por outro lado, com o objetivo de se melhorar a qualidade da formação do professor de educação infantil e das séries iniciais do 1º grau, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou, em 1988, a implantação do Projeto CEFAM no Estado.

Nesse ano foram instaladas 19 unidades, sendo 8 na capital e 11 no interior. Em 1989, foram instaladas mais 25, sendo 11 na capital e 14 no interior. Em 1991 foi instalada mais uma e em 1992 mais duas - todas no interior, perfazendo um total de 47. (PIMENTA, 1994, p.130)



O CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) é uma proposta de curso de formação de professores (de pré e de 1ª a 4ª séries), elaborada em 1983, pelo Ministério da Educação, a partir de discussões com vários educadores de diversas instituições de ensino no país. (Cf PIMENTA, 1994, p.126)

O Centro deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública.

Espera-se que o CEFAM funcione como capacitador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que se pretende realizar. (BRASIL, MEC/SEPS/COES, 1983, p.02, apud PIMENTA, 1994, p.127)

No Estado de São Paulo, o CEFAM foi instalado com recursos próprios e, desde o início, distingue-se em relação aos demais Estados, por funcionar em período integral e conceder uma bolsa de estudos a todos os alunos, equivalente ao valor de um salário mínimo.

Com a finalidade de se recuperar a especificidade da formação de professores, perdida com a implantação da HEM através da Lei 5.692/71, de se propiciar aos docentes, melhores condições de trabalho, e também se resolver o problema do estágio no Curso noturno, o CEFAM, no Estado de São Paulo, apresenta as seguintes características:

- bolsa de estudo a todos os alunos, possibilitando permanência em período integral;
- jornada de trabalho para os professores incluindo hora-aula, hora-atividade e hora de trabalho pedagógico (HTP), todas remuneradas;
- presença de um coordenador pedagógico para cada CEFAM;
- seleção de professores em conformidade com as diretrizes do projeto;

- recursos materiais e pedagógicos, bem como orientação técnica sistemática aos professores e coordenadores. (PIMENTA, 1994, p.133)

Ampliou-se a carga horária geral do Curso, e introduziu-se o Enriquecimento Curricular:

... período destinado à recuperação contínua e/ou reforço da aprendizagem dos alunos; à orientação de estudos, que permitam ao aluno adquirir autonomia e controle de sua aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de projetos e atividades diretamente relacionados ao curso. (PIMENTA, 1994, p.133-4)

6.5. O MOVIMENTO DOS EDUCADORES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dentre as associações (conforme salientou PIMENTA, 1994) que surgiram para repensar o processo de formação de professores, pode-se destacar a ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação),

... associação que congrega "pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais de Educação" (Art. 4º). (BRZEZINSKI, 1992, p.76)

Embora a existência jurídica da ANFOPE seja 1990, sua origem remonta a 1980, quando realizou-se a I Conferência Brasileira de Educação, e se instalou o *Comitê Nacional Pró-Formação do Educador*, com objetivo precípuo de analisar a reformulação do Curso de Pedagogia no Brasil proposta pelo Conselho Federal de Educação. (cf. BRZEZINSKI, 1992, p.76)

Entre 1980 e 1983, o movimento dos educadores multiplicou-se através da instalação de comitês estaduais que organizaram diversos encontros para a discussão da “**formação do educador**”; por outro lado, esta temática passa a ser objeto de uma série de estudos e pesquisas científicas.

Em 1983, durante o I Encontro Nacional, o Comitê Pró-Formação do Educador transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE, cujo objetivo principal era continuar o processo de mobilização e reflexão sobre a “formação do educador”, uma vez que as produções teóricas formuladas até então não permitiam chegar a considerações conclusivas.

A CONARCFE foi criada num contexto de tensão entre educadores e representantes do poder educacional constituído (MEC) no I Encontro Nacional (...) Na realidade, (...) marcou o distanciamento entre as posições defendidas por educadores em âmbito nacional e as indicações dimensionadas pelos órgãos oficiais, que obstaculizaram o avanço do movimento. (BRZEZINSKI, 1992, p.79)

O Documento Final do I Encontro Nacional (1983) aponta que o problema da reformulação dos cursos de “formação do educador” refere-se aos determinantes externos e internos da educação e deve, portanto, ser associado à própria análise crítica da sociedade brasileira.

Neste sentido, aponta, entre outros:

- a) a necessidade de mudança na política econômica vigente - em especial a dependência do capital estrangeiro;*
- b) o necessário abandono de uma perspectiva gerencial que propõe soluções tecnicistas e estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica (CONARCFE, 1989, p.6, apud BRZEZINSKI, 1992, p.79)*

Dentre os princípios norteadores das reformulações curriculares, destacam-se os seguintes:

- (a) contextualização do movimento de reformulação explicitando sua dependência das condições estruturais da sociedade brasileira;
- (d) reformulação das leis 5.540/68 e 5692/71;
- (e) mudanças das atribuições e da composição dos Conselhos de Educação;
- (g) autonomia da universidade para executar um projeto educativo compromissado com a maioria da população brasileira, incluindo autonomia para definir os currículos de seus cursos, liberdade para decidir sobre a prioridade da pesquisa e liberdade para realização de experiências pedagógicas a partir de uma Base Comum Nacional. (CONARCFE, 1989, p.6, apud BRZEZINSKI, 1992, p.80)

O Documento Final ressalta a importância da formulação de uma concepção avançada de educador, baseada na sua dimensão sócio-histórica. Tal concepção de educador, postula:

- (a) a docência como base da identidade do profissional da educação;
- (b) a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador;
- (c) a formulação da Base Comum Nacional dos cursos como uma "concepção básica de formação do educador" e definida por "um corpo de conhecimento fundamental", que não se concretiza somente em um currículo mínimo ou em um elenco de disciplinas;
- (d) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa propiciados pela estruturação dos cursos;
- (e) a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. (BRZEZINSKI, 1992, p.80-1)

Sintetizando, em função dessa concepção,

O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que: tem a docência como base de sua identidade profissional; domina o conhecimento

específico de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.(CONARCFE, 1989, p.13, apud BRZEZINSKI, 1992, p.81)

No I Encontro Nacional, segundo LEITE (1985, p.230), a temática da “formação do educador” para as séries iniciais do 1º grau (HEM) é tratada de forma breve. Afirma-se a “Escola Normal” como agência formadora deste professor, acrescentando-se a necessidade de sua redefinição. Aponta-se ainda que as faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia devem procurar aperfeiçoar e atualizar tais profissionais.

De acordo com BRZEZINSKI (1992, p.81) uma série de dificuldades surgiram no sentido da continuidade das atividades da Comissão, de modo que, no III Encontro Nacional realizado em 1988, em Brasília, consegue-se rearticular os rumos do movimento.

A necessidade de apresentação de emendas ao Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propiciou a realização extraordinária dos IV e V Encontros Nacionais, ocorridos em 1989 e 1990, respectivamente, nos quais aprofundou-se a concepção e a operacionalização da Base Comum Nacional.

O problema da Escola Normal, conforme LEITE (1994, p.230), só reaparece no Documento Final do IV Encontro Nacional, de 1989. É possível supor, com base nos obstáculos apontados por BRZEZINSKI (ver acima), que as discussões sobre o futuro da própria entidade nos anos 80 tenham ofuscado o debate sobre essa temática.



O Documento de 1989 registra a ocorrência de indagações sobre o nível mais apropriado em que se deve efetuar a formação dos professores das séries iniciais; LEITE (1994, p.230-1) aponta as duas posições divergentes:

a primeira afirma que o professor deve ser formado em nível exclusivamente de 2º grau, nos sistemas estaduais de ensino, via Escolas Normais; a segunda entende que o professor deve ser formado preferencialmente em nível de 3º grau, podendo ser também formado em nível de segundo grau nas Escolas Normais.

O IV Encontro propõe o reexame da duração da HEM, a possível necessidade de se ampliar o período para 4 anos ou então a viabilidade de aumentar a carga horária ao longo dos 3 anos do curso. Ressalta ainda a importância da bolsa de estudo para garantir a permanência do aluno.

Quanto à revitalização da HEM e conseqüente melhoria do ensino de 1º grau, as sugestões são:

- a) autonomia das escolas ensejando troca de experiências através da ação-reflexão e ação conjunta;
- b) revisão profunda dos conteúdos de tal modo que possa fornecer ao aluno uma visão crítica e contextualizada da prática. A integração do saber no plano vertical e horizontal torna-se imperiosa e deve ser desenvolvida através de grandes eixos condutores;
- c) organização e estruturação da grade curricular a partir de um projeto pedagógico não se constituindo em mera substituição/inclusão de disciplinas;
- d) atualização permanente do magistério que deve ser garantida através da criação de centros de estudos para os professores, da destinação de recursos financeiros para participação em cursos, congressos e atividades congêneres, da fixação de períodos para fins de aperfeiçoamento profissional;
- e) democratização das relações no interior da escola, através da participação de todos os

agentes no planejamento, execução e avaliação de todo o contexto escolar; e,
f) estágio supervisionado que deve oferecer ao aluno uma vivência mais abrangente, visando o seu crescimento como indivíduo e cidadão participante. (CONARCFE, 1989, p.31-2, apud LEITE, 1994, p.231-2)

O V Encontro Nacional (1990) dedicou-se mais no sentido do aprofundamento da Base Comum Nacional, não se registrando contribuições mais específicas sobre a Escola Normal (cf. LEITE, 1994, p. 236).

A transformação da Comissão em Associação, em 1990, veio a confirmar a importância do movimento. Tanto assim que

A ANFOPE ganhou participação efetiva no Fórum em Defesa da Escola Pública na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instalado em caráter permanente no Congresso Nacional para acompanhar a tramitação da lei. (BRZEZINSKI, 1992, p.82)

Já o VI Encontro Nacional (1992) propõe a criação de uma **escola única** de formação de todo profissional da educação, para todos os níveis de ensino. No que se refere à luta mais imediata:

a) em matéria de L.D.B a posição da ANFOPE continuará sendo pela existência da Escola Normal, na medida em que ela tem um importante papel a ser cumprido em determinadas regiões do Brasil. Há Estados onde o número de professores leigos atinge 50% de todo o professorado existente.

b) assumir a formação do professor de educação básica em nível superior (algo já existente) não significa referendar uma habilitação para esta área dentro do curso de Pedagogia e nem igualar a Escola Normal às atuais habilitações para a formação de professores de 1ª a 4ª séries. (ANFOPE, 1992, apud LEITE, 1994, p. 238)

A Escola Normal, que formaria o professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, deveria se voltar “... *para a formação de um cidadão competente capaz de lutar pela conquista do bem estar social*” (ANFOPE, 1992, apud LEITE, 1994, p.238-9). Para isso:

a) a formação do professor deve sustentar-se em um projeto político pedagógico, ocorrer em cursos com 4 anos de duração, corpo docente selecionado para tal, em unidades escolares com identidade própria, levando-se em consideração a especificidade do magistério; (...)

e) garantia de condições de trabalho ao professor assegurando-se: política salarial que estimule a atividade docente e valorize o profissional deste nível; jornada de trabalho em uma única escola, em função de qualidade do projeto pedagógico; formação continuada;

f) formar professores capazes de desenvolver ações recíprocas, elaborar, contruir e adquirir o saber em todas as áreas do conhecimento;

g) alfabetização entendida como um processo longitudinal, eixo ordenador que adquire significado, englobando conteúdo de todas as áreas do conhecimento, não se restringindo à codificação, decodificação de signos, nem sendo compreendida como conjunto de técnicas, mas constituída como porta aberta para a leitura do mundo;

h) estágio compreendido como atividade integradora por excelência, redefinido em uma perspectiva interdisciplinar, que coloque o aluno frente à realidade educacional, possibilitando-lhe o aprofundamento da relação teoria e prática e a intervenção nesta realidade.

Para a consolidação deste projeto é essencial a fundamentação científica (filosofia, política, sociologia, psicologia) de forma a assegurar ao professor o domínio de diferentes tendências teórico-metodológicas para a produção de conhecimento. (ANFOPE, 1992, p. 24-5, apud LEITE, 1994, p. 239-40)

A nova concepção básica de “*formação do educador*”, construída através da produção coletiva de conhecimentos desde o início da década de 80,



aponta para uma sólida formação científica, técnica e política, propiciada através de uma Base Comum Nacional, que se expressaria por meio de eixos curriculares.

BRZEZINSKI (1992, p.83) mostra que :

a proposição da base comum surgiu principalmente da análise da fragmentação do conhecimento pedagógico proporcionado pelo elenco de disciplinas dos currículos vigentes à época.

O conceito de Base Comum Nacional foi evoluindo ao longo do movimento: inicialmente (1983), seria “uma concepção básica da formação e a definição de um corpo de conhecimento fundamental”, que não se confundiria com um “currículo mínimo” ou com um “elenco de disciplinas”.(cf. BRZEZINSKI, 1992, p. 83-4)

No II Encontro Nacional, em 1986,

... definiu-se que a Base Comum Nacional deveria abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica. (BRZEZINSKI, 1992, p.84)

No III Encontro Nacional (1988), compreendeu-se a Base Comum como:

eixos curriculares que perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação nos quais, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, propostas coletivas poderiam ser desenvolvidas e em equipe. Os eixos curriculares permitiriam, também a seleção de conteúdos essenciais . É prudente explicitar que tal trabalho coletivo não pressupõe a homogeneização de posições entre seus participantes. O trabalho coletivo não pressupõe a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas. (CONARCFE, 1989, p.18, apud BRZEZINSKI, 1992, p.84)

Em 1990, no V Encontro Nacional, propõe-se que:

a base comum nacional é comum a todos os cursos de formação do educador, ganhando expressões específicas dependendo da instância formadora;

a base comum nacional é a sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo, na perspectiva de construção e reconstrução permanente de um ensino público de qualidade compatível com os interesses das classes trabalhadoras;

a base comum nacional deverá ser um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação.
(CONARCFE, 1989, p.18, apud BRZEZINSKI, 1992, p.84-5)

Segundo BRZEZINSKI (1992, p.85), seriam cinco os eixos curriculares:

1. trabalho; 2. formação teórica; 3. gestão democrática; 4. compromisso social e 5. interdisciplinaridade. Deve-se ressaltar que estes eixos curriculares não se constituem em propostas prontas e “fechadas” em si mesmas.

Em nível de Estado de São Paulo, deve-se registrar a ocorrência do I Congresso Estadual Paulista sobre a formação do Educador, ocorrido em 1990 e também do II Congresso, realizado em 1992, dada a enorme dimensão alcançada pelos mesmos, junto aos educadores do Estado e também do país.

O Documento Síntese (1990, p. 2-3, apud LEITE, 1994, p.232-3) aponta que o Grupo de Trabalho sobre a Escola Normal do I Congresso chegou à conclusão da necessidade de se estabelecer uma política de formação do professor de educação infantil e de 1ª a 4ª séries,

... em nível de 2º grau, sem prejuízo de que essa formação também se dê no nível superior, de forma a se garantir:

a) uma formação que se dê predominantemente na Rede Pública;

b) escolas especificamente voltadas para a formação de professores que atuarão nas

primeiras séries do 1º grau e com crianças de 0 a 6 anos, resgatando-se a identidade da Escola Normal;

c) uma formação pedagógica, política e filosófica do professor, aliada à sólida formação geral e específica do 2º grau;

(...)

Segundo LEITE (1994, p. 233-4), o Grupo de Trabalho critica a dualidade de formação existente na Rede Pública Estadual, através da HEM e do CEFAM,

... advogando-se a generalização, para toda a rede da HEM, de algumas condições exclusivas do CEFAM, como: presença de coordenador pedagógico do curso, hora de trabalho pedagógico remunerado para os docentes, enriquecimento curricular. Tais medidas poderiam estar contribuindo para a melhoria das condições de trabalho hoje existentes na HEM e na formação de professores das séries iniciais do 1º grau.

No II Congresso (1992), reafirmou-se as conclusões referentes ao I Congresso, e destacou-se a necessidade de construção de um projeto pedagógico do Curso, que permita garantir:

a) formulação pedagógica, política e filosófica do professor que assegure o domínio de diferentes tendências teórico-metodológicas para a produção do conhecimento, suas relações com métodos específicos de ensino e domínio de conteúdos inerentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, aliada à sólida formação geral e específica do Ensino Médio;

b) domínio do processo de aprendizagem dos alunos das escolas de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries, com relevância para a realidade da Rede Pública;

c) garantia da articulação teoria e prática de todos os componentes curriculares, em especial através do Estágio Supervisionado. (Documento Síntese, 1992, apud Leite, 1994, p. 234)

6.6. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme se observou no Documento Final do I Encontro Nacional da CONARCFE (1983), um dos pontos ressaltados foi o da “teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador”.

Portanto, já a partir do início da década de 80, pesquisadores brasileiros vem afirmando a necessidade da união teoria-prática nos cursos de formação de professores. Para CANDAU & LELIS (1985, p.17):

Trata-se para muitos de uma das questões básicas da formação do educador e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação destes profissionais.

De fato, já em 1980, AZEVEDO tinha colhido depoimentos de professores que o afirmavam:

*A teoria e a prática são bastante dissociados, porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido.
Existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessário uma revisão daquilo que é ensinado.
(AZEVEDO¹⁶, apud CANDAU & LELIS: 1985, p.17)*

O problema da relação teoria-prática não é “novo”, e nem de exclusividade dos educadores, isto é, na realidade trata-se de uma reflexão que permeia toda a história do pensamento humano, especialmente no âmbito da filosofia

¹⁶ AZEVEDO, Leda Maria Ferreira. O estágio supervisionado: análise crítica. PUC/RJ. 1980. p.67-69.



ocidental; entretanto, em algumas áreas do conhecimento, esta questão adquire uma importância fundamental:

Sua problemática é particularmente aguda naqueles campos que incidem mais diretamente sobre a prática social (Medicina, Serviço Social, Direito, etc.), sobre as chamadas áreas "aplicadas". (CANDAU & LELIS, 1985, p.17)

Nesse sentido, PIMENTA (1994, p.12) pergunta:

Os estudiosos brasileiros a partir da década de 80 vêm falando que é necessária a unidade entre teoria e prática - unidade e não cisão, e não dissociação. Será isso mais uma "teoria"? É possível essa unidade? Será que já ocorre?

PICONEZ (1991), em função da inoperância e ineficácia do Estágio Supervisionado nos Cursos de formação de professores, e, também, na própria HEM questiona:

Que significado tem sido atribuído à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na formação do professor, se a Prática de Ensino pré-serviço assume posturas artificiais em relação às reais condições da escola brasileira? Ela tem sido assumida em serviço, mas nem sempre com a prática da reflexão, e o Estágio Supervisionado, nem sempre supervisionado ou nem mesmo realizado (PICONEZ, in FAZENDA, I. C. A. et al, 1991, p. 09-10).

De acordo com esta autora (1991), os estudos realizados no Brasil mostram que a Prática de Ensino carece de uma fundamentação teórica, na medida em que é realizada de forma isolada e fragmentada; na realidade, existem mais recomendações do que reflexões aprofundadas sobre o tema da "formação de professores".

Assim, entre outras recomendações, PICONEZ (1991, p.10), com base nas resoluções do CONARCFE - 1989, aponta:

... a urgência da ampliação da caracterização política, epistemológica e profissional do Estágio Supervisionado, uma vez que, sendo uma atividade teórico-prática, envolve a totalidade de ações do currículo do curso de magistério.

Quer dizer, a inadequação do Estágio Supervisionado nos Cursos de formação de professores, verificada no descompasso entre a formulação e a sua execução, leva à afirmação da importância da proposição da unidade teoria-prática nas abordagens acerca do mesmo.

Baseando-se em seu trabalho desenvolvido no mestrado¹⁷, PICONEZ (1991, p.17) mostra que:

... as orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

A forma como o Estágio Supervisionado vem sendo desenvolvido demonstra claramente a dicotomia entre teoria e prática: a teoria não "teoriza" a realidade escolar, e, portanto, não pode sustentar uma prática consistente. Tal ocorre, principalmente pelo caráter suplementar atribuído ao Estágio.

Ainda citando a pesquisa realizada no mestrado, PICONEZ (1991, p.20) afirma que:

¹⁷ PICONEZ, Stela C. Bertholo. Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério: necessidades e expectativas de sua clientela. São Paulo: FEUSP, 1989. (dissertação de mestrado)

Os alunos-estagiários da HEM estiveram nas salas de aula, mas sem condições de dar explicações teóricas sobre o vivido. A constatação maior de seus relatórios apenas ratificava a questão da má preparação dos professores, sem, no entanto, conter explicações que poderiam ter existido em todos os componentes de seu curso, enfocando ora a dimensão social do processo educativo, ora as dimensões políticas ou pedagógicas.

Neste estudo, PICONEZ mostrou que o aspecto mais privilegiado da ação educativa do professor da pré-escola e das séries iniciais do 1º grau, é a realização de atividades lúdicas, e mesmo assim, na sua acepção mais grosseira, na medida em que se vinculam ao universo ideologizante das chamadas "datas comemorativas"; neste sentido, desvirtua-se o caráter pedagógico inerente ao lúdico, pois não se propicia o desenvolvimento da criatividade da criança.

No dizer de PICONEZ (1991, p.23):

Na HEM, a maioria das alunas trabalha em pré-escolas de rede particular, e os Planos de Ensino de Didática têm atendido às solicitações feitas de "ensino de modelitos" prontos para as festas escolares, tais como os de caras de coelhos e ovos decorados com lantejoulas, para a comemoração da Páscoa; flores de papel crepom e bandeirolas para as festas juninas; a espada de D. Pedro para a comemoração da Semana da Pátria; um saci engraçadinho para comemorar o folclore, além da "pasta de mil e uma utilidades", com modelos para serem reproduzidos no mimeógrafo a álcool e utilizado nas atividades diárias da escola.

A discussão a respeito da formação do professor envolve uma questão geral e várias específicas; em primeiro lugar, cabe indagar "que professor que se deseja formar", e isso implica, naturalmente, na delimitação das funções implícitas à esta ação educativa escolar; em segundo lugar, mas não em segundo plano, vem o

questionamento acerca da relação existente entre o Estágio Supervisionado e a formação do professor.

De acordo com PICONES (1991, p.21), "*... é na relação prática-teoria-prática refletida que se busca, ..., a dimensão essencial da problemática da formação do professor*". Em outras palavras, esta autora afirma que a espinha dorsal da formação de professores está na articulação da teoria e da prática.

No entanto, baseada em sua experiência enquanto educadora¹⁸ PICONES (1991, p.21) mostra que isto não vem ocorrendo, uma vez que as disciplinas que fundamentam o curso da HEM estão distantes da realidade pedagógica das séries iniciais do 1º grau.

Quer dizer, a inexistência de uma relação dialógica entre a prática pedagógica e a teoria (necessariamente implícita naquela), acaba por levar à uma postura profissional não-crítica, e o Estágio se insere neste âmbito, na medida em que as disciplinas não propiciam fundamentação teórica para a prática verificada da pré a 4ª série do 1º grau. Daí a constatação de PICONES (1991, p.22), de que

... os alunos estagiários (...) acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a.

Parte deste problema diz respeito à adoção de material didático inadequado, que, portanto, levam à atividades, tanto teóricas como práticas, que não proporcionam a prática da reflexão.

¹⁸ Piconez refere-se aos dados do Projeto Magistério/90 de revitalização da HEM nas escolas da Drecap-3; à docência em cursos sobre a "Organização do trabalho docente na HEM e suas articulações com Prática de Ensino/Estágio Supervisionado", através de convênios entre a CENP e a FEUSP; e na própria experiência enquanto orientadora e supervisora dos estágios na HEM, dos alunos da Pedagogia da FEUSP.

Daí a sua afirmação, de que "*a relação prática-teoria-prática processa-se mecanicamente e dissociada*" (PICONEZ, 1991, p. 24), levando os alunos da HEM à conclusão de que o Estágio Supervisionado é desnecessário.

Esta autora, no entanto, entende que o Estágio Supervisionado, sendo redimensionado, poderia restabelecer sua importância no processo de formação de professores:

O espaço do estágio (...) deveria supor uma produção de conhecimento, que, através de um processo criador e recriador, já não se limitasse à pura transferência e "aplicação" de teorias ou de conteúdos. O espaço do estágio é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da Parte Diversificada e do Núcleo Comum do curso de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula da escola pública do pré à 4ª série (PICONEZ, 1991, p. 22).

Porém, na prática, não é o que se observa. Daí o questionamento de PICONEZ (1991, p. 20):

Por que os alunos e mesmo os agentes pedagógicos envolvidos na formação de professores não têm atribuído valor e significado aos Estágios Supervisionados, considerando-os muitas vezes simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação?

Para ela, a forma pela qual se deu a institucionalização do Estágio Supervisionado, levou à uma compreensão equivocada, e, portanto, a uma ação pedagógica distorcida em relação aos seus próprios objetivos.

No currículo das Escolas Normais havia apenas uma disciplina de "formação profissional": Métodos e processos de Ensino. (PICONEZ, 1991, p. 18)

O Decreto-lei 50133/68 modificou este quadro, ao instituir que a 4ª série do curso deveria compor-se de disciplinas profissionalizantes, que integrariam estágios de observação e prática em escolas primárias, enquanto atividades obrigatórias para a expedição de certificado de conclusão do curso.

Porém, a legislação complementar à Lei 5692/71 (Pareceres CFE 45/72 e 349/72 e Deliberação CEE 21/76), estabeleceu que a aproximação da realidade da sala-de-aula caberia à Didática.

Com isso, a maioria dos professores e alunos da HEM acabam por considerar que a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, constitui tarefa exclusiva da Didática.

Neste sentido, PICONEZ (1991, p.22) pergunta se a Didática tem possibilitado a compreensão do significado político da prática pedagógica, uma vez que esta traduz uma corrente teórica que, por sua vez, relaciona-se com um determinado contexto histórico.

Citando LIBÂNEO¹⁹, PICONEZ interroga, ainda a respeito da Didática:

Será que sua relação com a Prática de Ensino Estágio Supervisionado tem permitido questionamentos sobre "... a prática educativa na sua intimidade a fim de apreender suas exigências concretas e os determinantes que afetam os sujeitos envolvidos (sistema de valores, linguagem, condições concretas de vida e de trabalho, motivações etc), proporcionando elementos para a reavaliação das diretrizes teóricas"? (LIBÂNEO, apud PICONEZ, 1991, p. 22-3)

A resposta é taxativa: não! Da forma como o Estágio Supervisionado se concretiza, conforme salientado acima, ele é percebido como descartável ou

¹⁹ LIBÂNEO, J.C. A prática pedagógica dos professores da escola pública. São Paulo: PUC/SP, 1984. (dissertação de mestrado)



prescindível. Quando isto não ocorre, eleva-se a Didática à condição de responsável pela formação profissional do aluno, cobrando-a pelo fornecimento de componentes que não foram dados pelas demais disciplinas do curso, exigindo-se ecletismo e polivalência do professor responsável.

Além do mais, PICONEZ (1991) enfatiza que a pressuposição da relação dialógica entre teoria e prática, é menos uma atitude analítica do que uma postura metodológica fundamental: o Estágio deve ser compreendido enquanto uma prática que implique na discussão teórica da ação pedagógica, possibilitando, desta forma, a reelaboração da mesma.

Assim, conforme PICONEZ (1991, p.23):

Tal fato deixa clara a necessidade da estreita vinculação da Didática, da Prática de Ensino com os demais componentes do curso de formação de professores em qualquer nível e ou grau, para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva.

Esta interpretação, ao mesmo tempo em que explica o porquê da inoperância do Estágio Supervisionado, aponta para o caminho a ser trilhado, conforme se segue:

Não cabe somente ao componente curricular Didática a responsabilidade de formação do professor. Isso ocorrerá dentro de um projeto de curso que articule todos os seus componentes curriculares num projeto de Estágio (PICONEZ, 1991, nota de rodapé, p.23).

Quer dizer, a própria legislação acabou por determinar o fracasso da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ao vinculá-los à Didática, não apenas

porque ela não tem conseguido problematizar e formular práticas pedagógicas consequentes, mas, principalmente, porque não cabe somente à Didática realizá-los.

Neste sentido, a legislação dificultou que os próprios professores da HEM percebessem que a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, devesse ocorrer enquanto um processo do projeto político-pedagógico do Curso como um todo.

A Deliberação CEE 30/87 e a Resolução SE 15/88, que estabeleceram uma reformulação da HEM, não conseguiram resolver esta problemática:

Mesmo com proposta de reformulação da HEM, excluindo do componente curricular Didática os conteúdos e metodologias específicas das áreas de ensino de 1º (de 1ª a 4ª série), continua a Didática a assumir sozinha a condução da Prática de Ensino na modalidade de Estágio Supervisionado (PICONEZ, 1991, p.21)

Além do mais, os professores que passaram a ministrar as aulas de Conteúdo e Metodologias das áreas específicas de 1ª a 4ª séries, mesmo

... dominando o conteúdo específico, não têm sabido lidar com as questões existentes no 1º grau. A defasagem existente entre conhecimentos teóricos e trabalho prático é uma constatação teórica e empírica (PICONEZ, 1991, p.21)

Ou seja, tal fato apenas reforça a convicção de que é necessário repensar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto momentos do processo de formação de professores.

Conforme PICONEZ (1991, p.25),

... a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma

dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira.

De acordo com PIMENTA (1994, p 66), os estudos realizados pelo movimento *crítico* da educação brasileira sobre a HEM e, especificamente sobre o Estágio Supervisionado, permitem postular “*um novo entendimento de prática: teoria e prática são indissociáveis na prática social*”.

Nesse sentido compreende-se as proposições de SERBINO *et al* (1986), de que os cursos de formação de professores devem superar a ruptura entre o pensar e o fazer, formando um professor comprometido com o seu *tempo e espaço* e que faça da escola um espaço privilegiado de sua ação política transformadora, tal superação se daria por meio da articulação entre a formação teórico-técnica e a política.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

PIMENTA (1994) aponta o trabalho de CANDAU & LELIS (1983), e mostra que estas autoras identificam duas vertentes a respeito da relação teoria-prática na formação do educador: a *dicotômica* e a visão de *unidade*.

A concepção *dicotômica* separa a teoria da prática, afirmando a autonomia uma da outra, e engloba duas versões: a *dissociativa* e a *associativa* (que, por sua vez, se desdobra na visão *positivo-tecnológica*). (cf. CANDAU & LELIS, 1985, p. 19)

A primeira (dissociativa), mais radical, explicita-se em afirmações do tipo: “na prática a teoria é outra”; “uma coisa é teoria, outra, a prática”. Quer dizer, o teórico, teoriza, pensa, já o prático, pratica, faz:

A teoria “atrapalha” aos práticos, que são homens do fazer e a prática “dificulta” aos teóricos que são homens do pensar. (CANDAU & LELIS, 1985, p. 19)

A concepção dicotômica dissociativa da relação teoria-prática, ao separá-las radicalmente, traduz-se, na formação do educador, de duas maneiras: ou enfatiza a *formação teórica* (as disciplinas consideradas “teóricas”), ou limita-a à *formação prática* (ênfata-se as disciplinas instrumentais ou “práticas” do currículo).

Já a versão *associativa* da concepção *dicotômica* separa, mas não opõe a teoria à prática; ambas, na realidade, são justapostas, porém a teoria é quem comanda a prática; chega-se, assim, à visão *positivo-tecnológica*, que se expressa no lema maior do positivismo: “saber para prever, prever para prover”. (cf. CANDAU & LELIS, 1985, p. 19)

O primado da teoria sobre a prática leva a considerar a prática educacional como aplicação

das teorias pedagógicas. A tecnologia educacional é o meio através do qual se assegura esta aplicação. (CANDAU & LELIS, 1985, p.22)

Para estas autoras, a concepção *dicotômica associativa positivo-tecnológica* da relação teoria-prática, é a que fundamenta a própria estruturação da **ciência moderna**, na medida em que esta procura identificar as causas dos fenômenos, podendo, deste modo, prever a sua ocorrência e, eventualmente controlá-los. A tecnologia, portanto, faz a mediação entre o conhecimento científico e a ação que nele se baseia, tornando-se, deste modo, uma ação racional, eficiente.

Acreditamos que, sem que uma visão positivo-tecnológica de fato se expresse de forma coerente nas práticas de formação do educador, no entanto predomina nesta uma visão associativa da relação teoria-prática. (CANDAU & LELIS, 1985, p 20)

A outra concepção, de *unidade* entre teoria e prática, não implica em *identidade* entre ambas:

Há uma distinção entre teoria e prática no seio de uma unidade indissolúvel. Esta unidade é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra. (CANDAU & LELIS, 1985, p 20)

Tal ocorre porque a relação entre teoria e prática se dá por contradição, quer dizer, a unidade entre elas ocorre por meio da negação uma da outra. As autoras citam CHAUÍ (1980), para explicitá-lo:

A relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados,

mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. Revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos por essas próprias condições. (CHAUÍ, 1980, p. 81-2)

Quer dizer, negando a prática enquanto fato ou comportamento dados, a teoria revela-a em suas mediações, como práxis social, isto é, como atividade social produtora e produzida pela própria existência dos homens. A compreensão da prática se dá, portanto, por meio de sua negação (como ação isolada) pela teoria.

A prática, por sua vez, nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação. Por isso Marx e Engels afirmam que conhecem um único tipo de saber: a ciência da história. (CHAUÍ, 1980, p. 82)

A teoria não existe de forma autônoma, separada do real; a prática, negando a teoria como saber acabado, mostra-a enquanto conhecimento das condições reais da prática de produção social da vida humana; a teoria, desvinculada das condições sociais de produção, no fundo é "ideologia".

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissociáveis da "práxis" definida como "atividade teórico-prática", ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro" (VASQUEZ, 1977, p. 241, apud CANDAU & LELIS, 1985, p. 20)



Dentro desta perspectiva, a teoria e a prática, enquanto indissociáveis, devem constituir-se no “núcleo articulador da formação do educador”:

Há uma implicação mútua entre eles, superando-se assim uma tendência muito encontrada nos cursos de Pedagogia e Licenciatura que considera a prática educacional como separada das teorias pedagógicas. (CANDAU & LELIS, 1985, p. 23)

Neste caso, a teoria revela a prática pedagógica por meio de sua negação enquanto fato isolado do contexto social mais amplo (pela negação enquanto prática meramente técnica), e, por sua vez, a prática pedagógica nega a teoria, entendida de forma puramente abstrata, construída a partir de determinado modelo ideal de homem e sociedade, por exemplo.

Na verdade, o seu fazer pedagógico (o qual abrange “o que ensinar” e “como ensinar”) deve se fazer articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais dissociados integral ou parcialmente em muitas das práticas de formação existentes. (CANDAU & LELIS, 1985, p. 24)

Considerando-se como um dos princípios básicos da reformulação dos Cursos de Formação de Professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do 1º grau, a proposição da relação teoria-prática enquanto núcleo integrador do processo de formação do professor, como compreender o Estágio Supervisionado?

Cabe aqui perguntar: o que significa tal proposição? A princípio, que a formação do educador deve ocorrer de forma *integrada* a partir da teoria e da prática, isto é, a teoria e a prática seriam elementos integradores da formação do professor.

Que teoria? E qual prática? Que integração?

Do ponto de vista teórico-metodológico, partiu-se do entendimento de que a educação possui *determinantes externos*, que é determinada socialmente, e, assim, que ela se submete à mesma lógica de estruturação vigente na sociedade.

Na medida em que a sociedade não é um todo harmônico, um agrupamento de “iguais”, mas, ao contrário, constitui-se a partir de relações entre classes sociais opostas, a educação tende a exprimir os interesses da classe dominante.

Neste sentido, poderia-se postular o entendimento da relação teoria e prática enquanto analógico ao entendimento da relação educação e sociedade, sendo a educação o pólo teórico, e a sociedade o pólo prático da relação. De fato, advogar o primado da prática sobre a teoria, implica em compreender que a teoria é explicada (e não o inverso) a partir da prática, assim como a educação o é através da sociedade.

Ressalte-se que se entende a educação enquanto determinada socialmente, porém não unidirecionalmente, quer dizer, o seu papel não se encerra na mera reprodução da estrutura sócio-econômica. Constatar a determinação social da educação não implica em afirmar que se trata de uma via de “mão” única, de modo que a educação *pode*, então, ser articulada em função dos interesses dos dominados.

Conforme MELLO (1986), a seletividade perversa imposta pela escola às crianças das camadas populares têm um sentido político porque não atua sobre *qualquer* aluno, mas expressamente sobre os mais pobres; na medida em que a seletividade se efetiva através da mediação das condições intra-escolares, então estas têm também um sentido político.

Dado que, por condições intra-escolares, MELLO (1986, p.14) denomina “... o currículo, os programas, as ações e representações dos professores e especialistas, os critérios de avaliação ...”, então é possível estabelecer



... para a prática docente na sua dimensão pensada, uma hipótese específica: o sentido em si, de prática do professor, se realiza também pela sua incompetência ou competência técnica. (MELLO, 1986, p.15)

Quer dizer, afirma-se a importância da prática docente no destino social da clientela escolar, de modo que o sentido político da atividade do professor se expressa na sua competência ou incompetência técnica; assim, uma prática docente progressista, comprometida com a superação das desigualdades sociais, implica necessariamente na capacidade do professor saber se adequar *técnicamente* às características de sua clientela.

Com isto, é possível garantir melhores oportunidades à mesma, para a apropriação dos conteúdos escolares básicos que lhe permitam, por um lado, melhores possibilidades “... de superar suas dificuldades de vida, de ascender socialmente, de obter um melhor emprego”, e, por outro lado, elaborar uma visão de mundo mais unificadora, integrada, rigorosa, e, portanto, menos mistificadora e folclórica. (MELLO, 1986, p.31)

Tais objetivos

... não configuram um projeto revolucionário nem levam por si mesmos a uma negação da dominação. (No entanto), ... a visão mais moderna de mundo que a boa escolarização permite adquirir, além de útil à sobrevivência nas sociedades industrializadas, pode ser o ponto de partida para um conhecimento mais crítico dessa mesma sociedade. (MELLO, 1986, p.31)

Em se tratando de Curso de Formação de Professores, pode-se definir o seu objetivo da seguinte maneira:

... o curso terá por fim formar professores capazes de ensinar de modo que os alunos aprendam os conhecimentos básicos da Língua



Portuguesa, da Matemática, da Geografia, da História e das Ciências. (PIMENTA & GONÇALVES, 1990, p.119)

Retornando às colocações iniciais, como compreender a teoria e a prática enquanto núcleo integrador da formação do professor, de modo a garantir a efetivação de seu objetivo básico?

Que teoria? E qual prática? Que integração?

Do que se desenvolveu até aqui, acerca dos vínculos entre educação e sociedade, pode-se chegar à compreensão da natureza da relação existente entre prática docente (educação) e prática social (sociedade).

Deve-se esclarecer aqui, que, por *prática docente*, entende-se a *ação pedagógico-didática* do professor das séries iniciais, e por *prática social*, o *modo de produção* (o conjunto das relações desenvolvidas entre as classes) existente na nossa sociedade.

Entender *prática social* enquanto *modo de produção*, significa assimilá-la à *práxis*, no sentido em que Marx a utilizou, seja na “A Ideologia Alemã”, nas “Teses sobre Feuerbach” ou em “Fundamentos para a contribuição à crítica da economia política”. Assim, neste trabalho, concebe-se *práxis* como sinônimo de *prática social*, isto é, enquanto *modo de produção*.

Ressalte-se, no entanto, que o conceito de *práxis* é bastante polêmico e controvertido, havendo várias interpretações no âmbito da tradição marxista, e também no da tradição filosófica em geral.

A interpretação aqui presente, decorre de entendimento *particular* acerca da utilização do termo por Marx, e concorda com a leitura efetuada por Marilena CHAUI (1982), em “O que é ideologia”



Conforme CHAUÍ (1982, p.20),

a história (...) é o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural. A história é praxis (no grego, praxis significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los).

De acordo com esta autora,

Nos Fundamentos para a Contribuição à Crítica da Economia Política, Marx (...) define a relação de produção a partir do processo de constituição das forças produtivas na divisão social do trabalho, introduzindo o conceito, inexistente no texto da Ideologia Alemã, de modo de produção. Este não é um dado, mas uma forma social criada pelas ações econômicas e políticas dos agentes sociais (independentemente de sua vontade e de sua consciência). É o sistema das relações de produção e de suas representações por meio de categorias jurídicas, políticas, culturais, etc. (CHAUÍ, 1982, p.63)

Observe-se, que, o entendimento da *práxis* enquanto *modo de produção* é esclarecedor, porquanto permite distingui-la de outras formas de atividade; de fato, a *práxis* continua sendo uma atividade, mas não *qualquer* atividade; a *práxis* é uma prática social, mas não *qualquer* prática social; a *práxis* constitui-se na *prática social de produção da existência humana* em um período histórico específico, que delimita, desta maneira, um determinado *modo de produção*.

Assim entendida, a *práxis* constitui-se na categoria básica do método materialista histórico e dialético, e, do ponto de vista epistemológico, a *práxis* se



torna critério fundamental na investigação e produção de conhecimentos relativos às ciências humanas em geral.

Portanto, a prática docente é *determinada* pela prática social (isto é, ela tende a ser seletiva, excludente, falseadora), mas pode ser articulada aos interesses dominados, cumprindo a sua função política (libertadora), quando é exercida de forma competente, garantindo efetivamente a aprendizagem dos conteúdos básicos por parte dos alunos.

Do que decorre a seguinte compreensão da questão: a teoria e a prática enquanto núcleo integrador da formação docente, como sendo, a teoria (enquanto *teoria da prática docente*), enquanto componente indissociável (posto que construída a partir da) da prática (*prática docente*), que, por sua vez, esclarece-se na *práxis*.

Finalmente, após estas considerações, pode-se apontar:

1. Por *práxis*, entende-se aqui *prática social de produção da existência humana*, ou, conforme visto atrás, enquanto *modo de produção*, enquanto processo prático no qual os homens, em condições determinadas,

... estabelecem relações sociais por meio das quais transformam a Natureza (pelo trabalho), se dividem em classes (pela divisão social do trabalho que determina a existência de proprietários e de não proprietários), organizam essas relações através das instituições e representam suas vidas através das idéias ...
(CHAUI, 1982, p.85)

2. A *práxis* entendida enquanto *modo de produção*, é então, categoria fundamental do método materialista histórico e dialético; portanto, no nível epistemológico, considera-se a *práxis* como critério de verdade do processo de produção de conhecimento no campo das ciências humanas.



3. Neste sentido, é possível postular a *unidade* entre teoria e prática, visto que se relacionam de forma contraditória uma com a outra: a teoria nega a prática enquanto ação isolada, para revelá-la como *práxis*, enquanto esta nega a teoria como pura abstração, revelando-a enquanto *sua* expressão.

4. A *práxis*, enquanto *modo de produção*, é prática social, mas não *qualquer* prática social; a relação existente entre a *práxis* e as *práticas sociais*, é a mesma da que se estabelece entre o todo e as partes, inclusive com o adendo de que o todo é maior do que a soma das partes. Deste modo, toda *prática social* se esclarece através da *práxis*, mas uma *prática social específica* não é *práxis*, é *parte* dela.

5. A *prática docente* não é *práxis*, é parte integrante da *práxis*, e, portanto, somente a ela se referindo é que se pode compreendê-la. A *prática docente* tem uma especificidade importante, por ser uma prática social *formativa*, que se concretiza em instituição própria (a escola), cujo objetivo é fornecer *elementos teóricos* para os alunos. Deste modo, a importância da *prática docente* diz respeito ao fato dela lidar com *conteúdos teóricos*, que, por sua vez, devem permitir que os alunos **desvendem** a *práxis*, quer dizer, a *teoria* ensinada pelo professor deve permitir que o aluno possa desvendar o mundo no qual vive, compreendendo que a sociedade estrutura-se a partir das relações materiais que os homens estabelecem entre si no processo de produção dos seus meios de vida através da modificação da natureza

6. Como compreender, então, a **unidade** entre a teoria e a prática como *núcleo articulador* da formação do professor? Sendo a *prática docente* parte integrante da *práxis*, a sua relação com a *teoria* também se dá de forma contraditória, isto é, a *prática docente* nega a *teoria pedagógica* enquanto conhecimento puro, abstrato, desvinculado, revelando-a como sua expressão, e não como sua explicação.



Por sua vez, a *teoria pedagógica* nega a *prática docente*, enquanto prática desvinculada da *práxis*, mostrando-a como prática integrante da *práxis*.

7. A *integração* da formação do professor (das séries iniciais) através da *unidade* entre teoria e prática, se dá, portanto, através de uma estrutura curricular na qual se garanta que: a) enquanto prática *inserida na práxis*, a prática docente nega a teoria pedagógica desvinculada da reflexão da *práxis*; b) enquanto prática *docente*, isto é, enquanto prática *de ensino*, a prática docente nega a teoria pedagógica que abstraia da problemática didático-metodológica, e c) enquanto prática de ensino *das séries iniciais do 1º grau*, a prática docente nega a teoria pedagógica enquanto teorização abstrata, revelando-a enquanto teoria capaz de fornecer conteúdos específicos de Alfabetização e Língua Portuguesa, de Matemática, História, Geografia e de Ciências.

8. A *integração* da formação do professor, através da unidade teoria-prática, seria pretendida, deste modo, por meio de uma concepção teórico-metodológica, cujo critério epistemológico se fundamentaria na categoria de “*práxis*”, e na qual se buscaria articular as dimensões política, científica e técnica, que devem estar presente no processo de formação do professor.

9. Pretendeu-se aqui, levantar alguns pontos sobre a questão da unidade teoria-prática, enquanto núcleo articulador da formação do professor, de modo a contribuir para uma reflexão dos pressupostos epistemológicos da problemática. Neste sentido, inseri-se-ia, neste contexto, a discussão acerca da especificidade do Estágio Supervisionado no interior da estrutura curricular da HEM.

10. Esta discussão pode ser aprofundada, através da reflexão sobre a Base Comum Nacional e sobre os “eixos curriculares”, projetos interdisciplinares, etc., tal



como vêm se desenvolvendo na ANFOPE, no Congresso Paulista sobre a formação do educador, e outros afins.



BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Jane Soares de. Formação de Professores do 1º Grau: A Prática de Ensino em Questão. São Carlos - SP: 1991 (tese de mestrado)
- ALVES, Nilda (Org.) Formação de Professores: Pensar e Fazer. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- AZEVEDO, Leda Maria F. O estágio supervisionado: análise crítica. PUC/RJ, 1980. (dissertação de mestrado).
- BARROSO, Liberato J. A instrução pública no Brasil. Rio de Janeiro: B.L. Garnier Editor, 1867.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA/SECRETARIA DE ENSINO DO PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS-Coordenadoria do Ensino Regular de 2º Grau. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. Brasília, 1983. Mimeografado.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A.B. & ROCHA, A.D.C. da. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). Em Aberto, Brasília, n. 54, abr/jun. 1992.
- CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São

Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 72, p. 05-16, fev. 1990.

CANDAU, Vera Maria, LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: SÃO PAULO (Estado). SE/CENP. A didática e a unidade teoria-prática na formação do professor. 1985. 26p. (Magistério, 3).

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.) A Formação do Professor e a Prática de Ensino. São Paulo: Pioneira, 1988. 136 p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais)

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ideologia. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982 (coleção primeiros passos).

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. A universidade crítica: o ensino superior na República Populista. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DEMO, Pedro. Educação na Nova Constituição - Qualidade e Democratização. Em Aberto, Brasília, 39, p. 3-15, jul./set. 1988.

DRAIBE, Sônia. Rumos e metamorfoses: estado e industrialização no Brasil: 1930/1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FAUSTO, Bóris. A revolução de 30. 11ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).



FELDENS, Maria das Graças Furtado. Educação de Professores: tendências, questões e prioridades. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, 16-26, nov./dez. 1984.

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

GATTI, Bernardete A., ROVAI, Evangelina. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957 a 1975) no Estado de São Paulo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 20: 7-14, mar., 1977.

_____, B.A., ROVAI, E., PARO, V.H. Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos cursos normais). Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 20: 15-37, mar., 1977.

GHIRALDELLI Jr., P. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.

GOMES, Alberto Albuquerque. Formação de professores: a dimensão do compromisso político. Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - UNESP (dissertação de mestrado).

GOMES, Candido. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo: EPU, 1985.

IANNI, Octávio. O colapso do populismo no Brasil 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

KESSEL, Moysés. A evasão escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 56, p.53-72.



- KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A Formação de Professores em nível de 2º grau e a melhoria do Ensino da Escola Pública. Campinas, 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP.
- LELIS, Isabel Alice. A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 134 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica dos professores da escola pública. São Paulo: PUC/SP, 1984. (dissertação de mestrado).
- _____. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAMIGONIAN, Armen. O processo de industrialização em São Paulo. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, AGB, 50, 1976: 83-101. (1976)
- MARTINS, Pura Lúcia O. Didática teórica/didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1993.
- MASCARO, C.C. O Ensino Normal no Estado de São Paulo: subsídios para estudo da sua reforma. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 1956.
- MELLO, Guiomar N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 6ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.



MELLO, G. N. de, MAIA, E. M., BRITTO, V. M. V. de. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 45, p. 71-8, maio 1983.

NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A Reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1993

ONANDIA Y LEQUERICA, Maria Alicia. A formação e a prática dos professores de primeira a quarta séries do 1º grau iniciantes do exercício docente. São Paulo: PUC-SP, 1983. (dissertação de mestrado).

PEREIRA, Luiz. O Magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo: Pioneira, 1969.

PERES, Tírsia Regazzini. A formação do professor da 1ª à 4ª série do 1º grau, a partir de 1930. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Recursos humanos para alfabetização. São Paulo: SE/FDE, 1988. (Idéias).

PICONEZ, Stela C. B. Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério: necessidades e expectativas de sua clientela. São Paulo: FEUSP, 1989. (dissertação de mestrado).

_____. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I.C.A. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991.



PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores - Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____ & GONÇALVES, Carlos Luiz. Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários. II Conferência Nacional de Educação - Anais. Porto Alegre, MEC/INEP, pp. 125:198, 1967.

PRADO JR., Caio. Formação do Brasil contemporâneo. 20ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____ História econômica do Brasil. 31ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REIS FILHO, C. dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez, 1981.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

SAFFIOTI, H.I.B. A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Repensando a formação de professores. São Paulo: SE/CENP, 1985. 18 p. (Magistério, 1)

_____. Algumas considerações sobre o currículo mínimo da habilitação específica do 2º grau para o magistério. São Paulo: SE/CENP, 1985. 15 p. (Magistério, 2)

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 4ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SERBINO, Raquel Volpato et al. Ensinar, pesquisar, aprender: uma experiência de formação de professores. Educação e Sociedade, São Paulo, nº 25, p. 129-140, 1986.

_____ & BERNARDO, M.V.C. (org.) Educadores para o século XXI. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

SILVA, Sérgio. Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

SILVA, Teresa Roserley (Rose) Neubauer da. Educação de primeiro grau: o não-direito do não-cidadão. Em Aberto, Brasília, 39, p. 25-36, jul./set. 1988.

SIMONSEN, Roberto C. Evolução Industrial do Brasil e outros estudos. São Paulo: Cia. Ed. Nacional/Edusp, 1973.

TANURI, Leonor Maria. O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1979. (Série Estudos e Documentos, 16)

_____ A administração do ensino no Brasil: centralização X descentralização. Didática, São Paulo, 21:5-21, 1981.

- _____. Política integrada de formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 71, p. 82-5, nov. 1989.
- TEIXEIRA, F.M.P., DANTAS, J. Estudos de história do Brasil. Vol.II - Império e República. São Paulo:Moderna, 1977.
- TREVISAN, Leonardo. Estado e educação na história brasileira (1750/1900). São Paulo: Moraes, 1987.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério).
- WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- _____. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G. N. de et al. Educação e Transição Democrática. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- WEREBE, Maria J. G. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

