

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA – UNIVERSO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO

MARIZA PINTO DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DA ESCOLA BETA E SUAS RAÍZES
HISTÓRICAS**

NITERÓI
2009

MARIZA PINTO DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DA ESCOLA BETA E SUAS RAÍZES
HISTÓRICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em História da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História Social e Política do Brasil.

Orientadora: Prof^ª.dr^ª.Mary Del Priore
Pós doutorada pela École des Hautes Études
em Sciences Sociales

NITERÓI
2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universo
Campus Niterói

Q3f Queiroz, Mariza Pinto de.

Formação de professores: o caso da escola Beta e suas raízes históricas /Mariza Pinto de Queiroz.- Niterói, 2009.

156p.

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em História - Universidade Salgado de Oliveira, 2009.

Orientador: Dsc. Mary Del Priore.

1. Professores de ensino médio - Brasil - História.
2. Professores - Formação. 3. Educação - História. 4. História Social. I. Título.

CDD 371.100981

Bibliotecária: Elizabeth Franco Martins CRB 7/4990

Mariza Pinto de Queiroz

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DA ESCOLA BETA E SUAS RAÍZES
HISTÓRICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Mestrado em História, da Universidade Salgado de Oliveira como requisito para obtenção do grau de Mestre em História Social e Política do Brasil

Aprovada em 11 de fevereiro de 2009.

Banca Examinadora:

Examinador da UNIVERSO – Prof. Dr. Lincoln de Abreu Penna

Examinadora convidada _ Prof^ª. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella

*Prof^ª. Dr^ª. Mary Del Priore – Pós-doutorada em Sciences Sociales
Examinadora Orientadora _ UNIVERSO*

Tantos professores passaram por minha vida de estudante e de profissional... tantos alunos passaram e passam por minhas salas de aula buscando sua titulação de professor. No entanto, tão poucos puderam e podem ostentar o título de mestre, a qualidade de educador, mas é especialmente para esses que dedico esta monografia, como uma forma de estímulo, um degrau a ser alcançado, um sonho a ser vivido.

A meu pai (in memoriam) pelo amor, estímulo e pelo exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

“Já se disse que uma pessoa é feliz quando entre acordar pela manhã e dormir à noite, trabalha com prazer e se sente útil. A escolha de uma profissão é isso mesmo; a busca de realização, isto é, de felicidade.”

Agradeço a meus queridos pais, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas de vida, profissionais e pessoais, ensinando-me acima de tudo a buscar a realização e a felicidade e sobretudo a compartilhá-la com aqueles a minha volta.

Agradeço aos meus colegas de profissão, professores como eu, que nunca desistiram frente aos desafios enfrentados, que sempre acreditaram que é o trabalho realizado pelos educadores que constrói o cidadão e uma pátria mais justa.

Agradeço aos dirigentes e colegas dos colégios por onde passei e fui feliz, ao longo de todos esses anos dedicados ao magistério, em particular à formação de docentes. Agradeço, em particular, ao Instituto Metodista Bennett, onde vivencio a docência há 30 anos e ao Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral, pelo apoio incondicional à pesquisa para a realização dessa monografia.

Agradeço aos meus professores do Mestrado de História, da Universidade Salgado de Oliveira, pela amizade, dedicação e competência, em especial ao Professor Dr. Lincoln de Abreu Penna, pela capacidade e exemplo de luta contra as adversidades. Um agradecimento especial a minha orientadora, Professora Doutora Mary Del Priore, pelo carinho, amizade, competência e apoio incondicional em todas as etapas deste trabalho. Sua concepção desburocratizada, moderna, racional e prática de um trabalho monográfico, sem se afastar da qualidade acadêmica, transforma os árduos caminhos da pesquisa numa fase bastante produtiva e agradável.

Agradeço, por fim, a meu filho Bruno, amigo dedicado, incentivador constante desta etapa de estudos, exemplo de estudante desde a Classe Maternal no Colégio Bennett, que com paciência ilimitada de filho, ajudou-me nas lutas travadas com o computador, e como médico, velando pelo meu bem-estar e por minha saúde.

E, acima de tudo, agradeço a Deus, presença constante, fiel e reconfortante em todos os momentos de minha vida.

“Deixando de lado a antiga propensão brasileira de mistificar o assunto, como se o professor tudo recebesse e tudo desse em troca à coletividade (...) o autor salienta os principais traços assumidos pela degradação econômica e social dessa nobre ocupação. Demonstra o quanto estamos longe de cercá-la de condições mínimas de eficácia, de segurança e de dignidade efetiva. E não deixa de apontar a parte que os próprios mestres-escolas tomam no processo, acomodando-se à deterioração da escola primária ou aceitando com relativa passividade a degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e da liderança responsável que deveriam exercer como mentores dos processos educativos nesse nível do ensino.”

Florestan Fernandes (maio de 1963, prefaciando o livro de Luiz Pereira, *O Magistério Primário na Sociedade de Classes*)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO HISTÓRICA: DA AMÉRICA PORTUGUESA AO FINAL DA REPÚBLICA VELHA E INÍCIO DO SÉCULO XX	21
1.1 O professor da escola elementar no período da colonização	21
1.2 A educação no período joanino e no império	25
1.3 Muitos projetos e poucos avanços educacionais na República Velha e início do século XX	32
CAPÍTULO 2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA REPÚBLICA NOVA	38
2.1 De Vargas à ditadura militar – 1930 a 1964	38
2.2 A educação no período da ditadura militar – 1964 a 1985	53
2.3 Transição democrática – contextualização histórica a partir de Sarney	62
CAPÍTULO 3 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO DA QUALIDADE	86
3.1 Introdução	86
3.2 A origem da Escola Normal na Europa	87
3.3 O surgimento da Escola Normal no Brasil	93
3.3.1 A criação da Escola Normal de Niterói	97
3.3.2 Mecanismos de exclusão do saber e o conceito de cidadania.....	100

3.4 A Escola Normal da Província e o Curso Normal de hoje.....	105
3.5 Critérios de qualidade a serviço da educação.....	108
3.5.1 Critérios na seleção, na realização do curso e no ingresso desses profissionais no mercado de trabalho.....	113
CAPÍTULO 4 A ESCOLA BETA E OS DOCENTES QUE FORMA.....	116
4.1 Identificação e características.....	116
4.2 O Projeto Político Pedagógico.....	117
4.3 Dados revelados pelas entrevistas e questionários.....	122
CONCLUSÕES.....	127
REFERÊNCIAS.....	140
BIBLIOGRAFIA.....	145
LEGISLAÇÃO.....	147
DOCUMENTO.....	147
SITES.....	148
APÊNDICES.....	150
ANEXO.....	155

RESUMO

Este trabalho propõe-se a investigar e analisar a relação entre os conhecimentos vivenciados pelo aluno-mestre na Escola Normal e sua atuação, enquanto profissional, na Educação Básica. Desenvolvendo uma atividade profissional de docente nos cursos de formação de professores em nível médio e exercendo paralelamente a função de supervisora pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental convivi com inúmeras situações que denotavam a falta de preparo destes profissionais colocados no mercado de trabalho pelos cursos normais da rede estadual pública de ensino. Na tentativa de achar respostas para estes problemas enfrentados no cotidiano da docência e da supervisão, fez-se necessário refletir sobre as questões históricas envolvidas com a formação desses docentes das séries iniciais da educação básica. Para tal estudo, destacou alguns pontos fundamentais da educação no Brasil, desde a América Portuguesa, especialmente, as experiências na formação e na escolha de professores para o exercício do magistério. Nesse contexto, destaca-se o surgimento da Escola Normal, desde seu primeiro momento na Europa e depois no Brasil. Para chegar à análise do perfil desse profissional nos dias de hoje, numa das unidades formadoras da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro, adotou como princípio metodológico para os primeiros capítulos a revisão de literatura sobre a História da Educação, desde a América Portuguesa até os dias atuais, fundamentando historicamente o tema a partir da análise dos trabalhos de Haidar, Tanuri, Vilela, Nunes, Aguiar, Saviani entre outros; constituindo essa parte numa pesquisa bibliográfica e de cunho explicativo. A metodologia adotada para o capítulo três, baseia-se numa pesquisa qualitativa, objetivando uma análise das interfaces do objeto da pesquisa. Refere-se à análise do Colégio Estadual Beta, principalmente no seu caráter formador de profissionais da Educação. A linha de trabalho caracteriza-se por uma pesquisa e investigação de natureza analítico-descritiva, de dados, conhecimentos e informações que possam gerar subsídios para conhecer e interpretar a realidade estudada, permitindo interferir e modificá-la. Assim, o sujeito escolhido foi a *Formação de Docentes em*

Nível Médio e o objeto a *Qualidade*, limitando o campo da pesquisa à Rede Estadual do Município do Rio de Janeiro, especificamente o Colégio Estadual Beta, situado na cidade do Rio de Janeiro, num recorte temporal de 2002 a 2006. Os resultados da pesquisa das origens da instituição formadora de docentes e da história da instituição pesquisada evidenciam que os alunos-mestres não mais associam a profissão aos estereótipos do passado, de “sacerdócio” e “doação”; nem têm também uma visão idealizada da realidade escolar, embora ainda se frustrem com a qualidade de ensino recebido durante sua formação, o descaso das autoridades com o patrimônio público e com a qualidade da educação que é oferecida, fruto das dificuldades encontradas pelo professor da rede pública. Na análise da unidade formadora, muitos alunos se ressentem da ausência de conhecimentos, onde teoria e prática se articulem, mas ainda encontramos alunos que não percebem e nem indicam fragilidade teórica no curso que fazem. Agrava esse quadro, a quantidade de alunos que permanecem no curso por uma questão de vaga e não por opção de carreira, trazendo na maioria das vezes uma bagagem insuficiente em termos de competências, conhecimentos, habilidades necessários à realização de um curso de formação de professores. Outros pontos importantes aparecem na análise dos dados colhidos em observações e entrevistas, como a falta de formação e de experiência dos professores da Escola Normal na regência de turmas de Educação Infantil e de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental; da deficiência na educação recebida em termos de contextualização, interdisciplinaridade, na utilização dos recursos tecnológicos em educação, da falta de salas-ambiente e de uma biblioteca de apoio; das condições insuficientes da estrutura física e de equipamentos; da ausência de articulação entre as diferentes disciplinas da matriz curricular. Desprestigiado pela sociedade e pelos órgãos governamentais, com matrizes curriculares que se alteram em curtos espaços de tempo, professores e colégios reproduzindo uma educação bancária do passado, alunos sem os mínimos requisitos para a profissionalização necessária para o magistério, o Curso Normal em Nível Médio vem sendo responsabilizado pela má qualidade da educação básica, fruto dos profissionais desqualificados que coloca no mercado de trabalho. Este estudo a partir de sua interface teórica e dos resultados de sua pesquisa de campo, pretende contribuir para que as instituições responsáveis pela formação de docentes para a Educação Básica, seja a nível médio, seja a nível de graduação, possam repensar os pré-requisitos de entrada e a estruturação desses cursos à luz

de critérios de excelência, interrompendo o ciclo de má qualidade que se formou entre o Curso Normal e a educação das séries iniciais da Educação Básica.

Palavras-chave: formação de professores, escola normal, qualidade, educação básica, história política e social do Brasil.

ABSTRACT

It is the purpose of the present paper to investigate and analyze the relation between the knowledge experienced by the student-schoolmaster in Normal School and his/her professional practice performance in Basic Education. While teaching at teacher formation high school courses and at the same time performing the function of Educational Supervisor at Early Childhood Education and Elementary Education I have come across many situations that denoted the lack of preparation of these professionals, who are placed in the labor market by Normal high school courses of the state level public education network. In an attempt to find answers for these problems encountered in the daily teaching and supervisory practices, it was necessary to reflect on the historical questions involved in the formation of these teachers of the initial grades of basic education. A few fundamental points in the field of education in Brazil, ever since the Portuguese America, have been highlighted for such a study. Particularly, the experiences in the formation and choosing of teachers for the teaching practice. We distinguish the uprising of the Normal School in this context, from its first moment in Europe and afterwards in Brazil. In order to analyze the profile of this professional at our days, at one of the units which form the city of Rio de Janeiro's state level public education network, the review of literature on the History of Education, from the Portuguese America to the present times, has been adopted as the methodological principle for the first chapters. Analysis of the works of Haidar, Tanuri, Vilela, Nunes, Aguiar, Saviani, among others, grounds the theme historically. This part consists of a bibliographical and explanatory research. The methodology adopted for chapter three is based on a qualitative research, aiming at the analysis of the interfaces of the object of research. It refers to the analysis of the Beta State School, particularly of its nature of Education professionals' formation. The line of work is characterized by a research and an investigation of analytical-descriptive nature, of data, of knowledge and information that may generate subsidies to hear and interpret reality studied, allowing for its intervention and modification. The subject which has thus been chosen is the *Formation of Teachers*

in the Higher Secondary Education and the object is *Quality*, limiting the scope of the research to the city of Rio de Janeiro's state level public education network, the Beta State School in particular, located in the city of Rio de Janeiro, in a cut in time from 2002 to 2006. The results of the research on the origins of the teacher formation institution and on the history of the institution searched show that the student-schoolmasters no longer associate the profession to stereotypes of the past, like "priesthood" and "donation", as well as they no longer have an idealized vision of school reality, even though they are still frustrated by the quality of education received during their training, the negligence of the authorities with public property and the quality of education that is offered, which are the results of difficulties encountered by the teacher of the public network. When analyzing the formation unit, many students resent themselves from lack of knowledge, where theory and practice are articulated, but we still find students who do not realize nor indicate theoretical weakness in the classes they take. The number of students who remain in this course due to the lack of vacancies and not due to its being a choice of career worsens this picture. These students most of the time bring a baggage which is inadequate in terms of competencies, knowledge, skills necessary for the completion of a forming course for teachers. Other important points appear in the analysis of data collected from observations and interviews, such as the lack of training and experience of teachers of the Normal School in the regency of classes of Early Childhood Education and of the first to the fifth grades of Elementary School, the deficiency in education in terms of contextualization and interdisciplinarity and in the use of technology in education, the lack of environment-rooms and of a library of support, the conditions of inadequate physical infrastructure and equipment, the lack of articulation between the various disciplines of the curricular matrix. Discredited by society and by government agencies, with curricular matrices that change in a short period of time, with teachers and schools reproducing a banking education of the past, with students without the minimum requirements for the professionalization required for teaching, the Normal Course in the Higher Secondary Education has been held responsible for the poor quality of the basic education, as a result of the unskilled professionals it places in the labor market. From its theoretical interface and the results of its field research, this study aims to contribute to the institutions responsible for the formation of teachers for Basic Education, be it at the Middle level or at the graduation level, to rethink the prerequisites for entry and the structuring of

these courses in light of excellence criteria, breaking the cycle of poor quality that has been formed between the Normal Course and the education of the initial series of Basic Education.

Keywords: teacher formation, normal school, quality, basic education, political and social history of Brazil.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende analisar, ao longo da nossa História, como o poder constituído e a sociedade vieram determinando a importância e o valor do professor dos primeiros anos de escolaridade, nos diferentes contextos e tempos históricos e os reflexos dessa valoração na qualidade da educação no país, até nossos dias. Nesse recorte, o destaque será dado à formação de professores a nível médio, implicando na própria história da Escola Normal no Brasil, especificamente no Município do Rio de Janeiro. Para tal, analisará o perfil desse profissional que, atualmente, é colocado no mercado de trabalho e qualidade de sua formação junto às classes da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. A observação e as entrevistas foram realizadas numa unidade estadual, situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, onde é ministrado o Curso Normal a nível médio, em 4 anos.

Pretende-se, dessa forma, contribuir para que haja uma reflexão que leve à proposição de estratégias organizacionais eficazes, seja parte das autoridades governamentais estaduais, dos dirigentes das escolas de formação de docentes em nível médio, seja dos dirigentes das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, apontando possíveis causas do ciclo de ineficiência e de baixa qualidade que perpassa pela Escola Normal, atual Curso Normal e seus possíveis reflexos na Educação Básica.

No entanto, nenhuma mudança será possível se não houver valorização do trabalho dos educadores, oferecendo bons cursos de formação de professores, oportunidade de atualização constante, condições adequadas para o exercício da profissão, plano de carreira e salário e, sobretudo, reconhecimento da importância do papel do educador pela própria sociedade.

Assim, podemos afirmar que, o objetivo geral dessa monografia é analisar a relação entre a qualidade dos cursos de formação de professores, em nível médio, em um dos colégios da rede estadual do Município do Rio de Janeiro e as conseqüências dessa formação na qualidade da educação básica que absorve esses profissionais formados. Procura ainda., delinear as estratégias organizacionais aplicáveis a uma instituição de ensino médio objetivando a melhoria da qualidade do seu processo ensino-aprendizagem. Especificamente, objetiva

analisar ao longo dos diferentes períodos da história do Brasil, a instrução oferecida pelo Estado, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, bem como os cursos de formação de professores; analisar o papel do Estado e da Sociedade, em cada época, no processo de instrução popular e na habilitação de pessoal docente; analisar a história da criação do Curso Normal, na Europa e no Brasil, destacando as dificuldades encontradas e suas conseqüências na capacitação dos profissionais formados; analisar os critérios de seleção para a entrada no Curso Normal do Colégio Estadual Beta, estabelecendo relação com o desempenho dos alunos, ao longo de todo o curso; analisar até que ponto as conseqüências da absorção pelo mercado de trabalho dos alunos formados pelo Curso Normal dos colégios estaduais, em particular pelo Colégio Beta, afetam a qualidade da educação básica oferecida.

O interesse pelo assunto já existe há longo tempo, mas pôde agora ser analisado em seus detalhes, na elaboração desse projeto. A escolha do tema está diretamente ligada às minhas atividades profissionais.

Imerso, enquanto docente há mais de trinta anos, em colégios diretamente ligados à formação de professores para a educação básica até a 4ª série e atuando concomitantemente como supervisor de turmas até a 4ª série do Ensino Fundamental, venho acompanhando o declínio da qualidade do binômio ensino-aprendizagem nos dois espaços educativos, ao longo desses anos.

A experiência como gestor de atividades pedagógicas em colégios estaduais e da rede privada aguçou meu olhar para os problemas que se avolumam, em conseqüência da ausência e/ou precariedade de pré-requisitos, sejam na área do conhecimento, das competências técnicas ou habilidades, dos profissionais formados pelos Cursos Normais com reflexos imediatos na qualidade da educação básica.

Com o desenvolvimento tecnológico alcançado nos dias de hoje e a rapidez das comunicações, o campo teórico das diferentes disciplinas vem alargando suas fronteiras. No cenário pedagógico, o domínio da História da Educação tem crescido bastante e sendo valorizado como um território de fronteira. Há tempos, a História amplia seus objetos, suas matrizes teóricas, seus procedimentos e instrumentos analíticos, da mesma forma que a História da Educação vem deslocando seu campo de estudo, por reconhecer a herança interdisciplinar que sempre existiu com a

História. Nos últimos anos, verifica-se também uma mudança radical nos aportes teórico-metodológicos do campo da educação, que conseqüentemente auxiliam o encontro entre Pedagogia e História, entre a pesquisa educacional e o olhar historiográfico. Hoje, a História da Pedagogia, em resposta a seu tempo, recorta de maneira diferente o seu objeto de análise, não podendo prescindir do campo da História, como o cenário onde os personagens e o fato pedagógico estão inseridos.

Assim, de uma maneira geral, o problema educativo se coloca para as sociedades que se indagam sobre o ato de educar, ou sobre a formação das gerações mais novas. Há, portanto, um problema educativo-social, num tempo e num espaço determinado e que dará sentido à história da educação. Realmente, a História da Pedagogia, de certa forma, tem por objetivo reconstituir as distintas e singulares maneiras pelas quais as diferentes sociedades refletem, propõem e atuam na educação. É pensar e compreender a apropriação do debate teórico pelo lugar social; é caminhar no movimento que vai da produção das idéias filosóficas à sua ressonância nas rotinas e no dia-a-dia da escola, mas é também atravessar e ultrapassar as práticas escolares e perguntar-lhes quais suas aproximações e suas distâncias em relação aos ideais pedagógicos de cada época. É, pois, historiar a educação relatando suas idéias, teorias, fatos e personagens inseridos e relacionados a seu tempo, espaço de produção, considerando os outros campos envolvidos, como a política, a economia, as formas de governo, o tipo de sociedade, enfim, o campo da História.

Da experiência vivenciada, e considerando a estreita relação entre a História da Educação e a História, delinea-se o tema: Formação dos Professores: o caso da Escola Beta e suas raízes históricas.

Para tal, busca-se, ao longo da pesquisa, os diferentes tempos históricos do Brasil, desde a América Portuguesa, procurando destacar os mais significativos fatos e ações relacionadas ao papel do Estado e da Sociedade, na questão da educação como um direito de todos, nos processos de seleção, habilitação e capacitação dos professores que atendiam às exigências escolares nos diferentes períodos. Da mesma forma, buscando analisar as informações sobre esse professor que aparece na literatura a ser consultada, avaliando as condições em que desenvolve seu trabalho, seu grau de satisfação, sua remuneração, a valorização de seu trabalho pelo Estado e pela Sociedade, relacionando esses dados, sempre que

possível, a seu desempenho na escolarização das primeiras séries, ao tecer as conclusões da pesquisa.

A seguir, propõe-se uma investigação desde a origem da Escola Normal até os atuais Cursos Normais de nossos dias, principalmente nos seus critérios de absorção de alunos bem como nos critérios de absorção dos profissionais por eles formados pelo mercado de trabalho, para que a análise possa desvendar ou apontar caminhos que possam contribuir para uma mudança radical e significativa na qualidade e excelência no perfil do professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos, com reflexos a médio prazo na qualidade do ensino da Educação Básica.

A questão da qualidade, como fator de excelência a todo e qualquer ramo do conhecimento humano, é delineada e adaptada em seus aspectos mais importantes a partir dos critérios de excelência da Fundação Nacional de Qualidade, no intuito de estabelecer parâmetros de análise para essa pesquisa, mas sobretudo servir de paradigma para novas pesquisas e planejamento de estratégias operacionais na busca de melhores desempenhos, dos alunos, dos professores, das instituições de ensino.

A metodologia adotada baseia-se, em seus capítulos iniciais, na revisão de literatura sobre a História da Educação, desde a América Portuguesa até os dias atuais, fundamentando historicamente o tema a partir da análise dos trabalhos de Haidar, Tanuri, Vilela, Nunes, Aguiar, Saviani entre outros, caracterizando-se nessa parte da pesquisa como bibliográfica e de cunho explicativo. Já a metodologia adotada para a análise da unidade de ensino escolhida, no último capítulo, baseia-se numa pesquisa qualitativa, objetivando uma análise das interfaces do objeto da pesquisa de forma a facilitar a formulação de hipóteses e teorias relacionadas ao fenômeno pesquisado, bem como dos processos envolvidos. Refere-se a análise do Colégio Estadual Beta, principalmente no seu caráter formador de profissionais da Educação. A linha de trabalho caracteriza-se por uma pesquisa e investigação de natureza analítico-descritiva, de dados, conhecimentos e informações que possam gerar subsídios para conhecer e interpretar a realidade estudada, permitindo interferir e modificá-la. Assim, as entrevistas realizadas e os questionários aplicados estarão voltados para a análise da qualidade da formação dos docentes, em nível médio, na Rede Estadual do Município do Rio de Janeiro.

Franco apud Kiste, conceitua a pesquisa qualitativa como “aquela que,

assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa, contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos, etc.”¹

Complementa sua conceituação com Godoy apud Kiste, que afirma:

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.²

A pesquisa de natureza exploratória encontra na investigação qualitativa a forma mais apropriada, quando estamos analisando uma organização, com sua teia de relações, sua estrutura e funcionamento.

Fundamentando a escolha desse tipo de pesquisa, Kiste destaca como características básicas da pesquisa qualitativa apud Bogdan & Biklen.³

- o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. “Os estudos qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural.”;
- sua natureza descritiva, com destaque para a linguagem escrita, tanto na obtenção de dados como no registro e divulgação dos resultados;
- a importância da análise dos significados na perspectiva dos participantes do fenômeno estudado;
- a análise dos dados com enfoque indutivo (do amplo para o mais próximo e específico).

Tachizawa⁴ destaca que esse tipo de proposta metodológica deve ser desenvolvido a partir de uma análise da organização enfocada, o que veremos no capítulo final, sendo esta, segundo o autor, a situação mais comum. Conforme o próprio autor afirma, uma monografia deste tipo pode ser desenvolvida em qualquer outro contexto que retrate inicialmente a situação encontrada e, posteriormente,

¹ KISTE, G. **A gestão de recursos humanos nas áreas técnico-administrativas de Universidades Privadas da Região Leste da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado 2001. UNICID. São Paulo.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ TACHIZAWA, T. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Administração**. Rio de Janeiro: Pontal Editora, 2002, p.26.

proponha uma solução (e/ou mudanças) no contexto analisado. O estudo de um objeto é escolhido por pesquisadores que procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os elementos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais que só poderão ser analisados dentro de algum contexto da vida real.

Kiste ⁵ afirma que o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos, onde se utilizam fontes de evidência. Ainda de acordo com o mesmo autor, para que tal método possa ser considerado adequado, alguns fatores devem estar presentes, tais como:

- a. as situações analisadas são contemporâneas, abrangentes e complexas;
- b. o foco maior do estudo está na compreensão dos fatos e não em sua mensuração;
- c. a possibilidade de utilizar várias fontes para evidenciar os fatos é uma necessidade metodológica;
- d. o corpo teórico disponível é insuficiente para estabelecer relações de causa e efeito;
- e. não se possui o controle sobre os eventos e comportamentos dos fatos e das pessoas envolvidas na pesquisa. ⁶

Na coleta de dados, de acordo com Godoy apud Kiste ⁷, ao utilizar o método de estudo de caso o pesquisador utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação, tendo como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista.

Para a coleta de dados junto à instituição analisada foram aplicados questionários nos alunos (Apêndice I) e feitas as entrevistas com os professores e com o Corpo de Direção (Apêndice II), com perguntas que objetivaram detectar a relação entre a qualidade do curso e a qualidade do desempenho do aluno-mestre enquanto profissional. As entrevistas e os relatórios foram realizados junto ao

⁵ KISTE. Op. cit.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

público de interesse da pesquisa: alunos, professores e dirigentes do Colégio Estadual Beta. A coleta dos dados foi complementada com informações obtidas em documentos internos do Colégio. Cabe salientar que o acesso a tais documentos está restrito ao local onde se encontram, permitindo-se apenas a consulta dentro da própria repartição, não sendo permitida a sua reprodução e conseqüente anexação ao trabalho.

O período de visita para aplicação dos questionários e entrevistas, bem como de pesquisa nos locais mencionados ocorreram de setembro a novembro de 2002 e de setembro a novembro de 2006, o que permitiu a comparação dos resultados obtidos com professores formados em cursos distintos, mas sucessivos.

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO HISTÓRICA: DA AMÉRICA PORTUGUESA AO FINAL DA REPÚBLICA VELHA

1.1 O professor da escola elementar no período da colonização

Para analisarmos a questão da formação docente nos dias atuais é preciso que se busquem, no processo histórico do país, as raízes da educação elementar, desde a chegada dos portugueses e do grupo de jesuítas, que com eles aqui aportaram alguns anos mais tarde, acompanhando os diferentes mecanismos de escolha daqueles que ministrariam os ensinamentos, as disciplinas escolhidas, os métodos, enfim o processo educativo através dos diferentes períodos históricos.

A chegada dos jesuítas com Tomé de Souza, em 1549, tendo à frente Manoel da Nóbrega, marca o início da história da educação no Brasil. Por 200 anos, os jesuítas estiveram à frente do projeto educacional que aqui acontecia. Segundo Zotti ⁸ num primeiro momento, buscando uma unidade espiritual e educacional, com o trabalho de catequese e instrução; num segundo momento, após a morte de Nóbrega, num projeto educacional voltado para as elites.

Apesar de outras ordens religiosas (franciscanos, carmelitas dentre outras e algumas ordens femininas, como as clarissas enclausuradas) terem também se estabelecido na Colônia, o ensino público ficou por mais de 200 anos entregue aos padres da Companhia de Jesus. A campanha missionária de propagação da fé por ela realizada, interessava a Portugal porque ajudava no processo de colonização. Assim, atendendo aos propósitos missionários da Ordem e à política colonizadora de Portugal, os jesuítas criaram escolas de primeiras letras, instalaram colégios destinados à formação de sacerdotes. ⁹

As escolas, sem exceção, eram regulamentadas pela *Ratio atque Instituto Studiorum*, escrito por Inácio de Loyola, mais comumente denominado de *Ratio Studiorum*. Os jesuítas, além do ensino das primeiras letras, mantinham, também, os

⁸ ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil: uma leitura da História do Currículo Oficial.** p. 2. Acesso em 15/03/2007. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html.

⁹ HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto e TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil – dos primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** Cap.3. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2ª ed. Atualizada, 2004. p. 59-60.

cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes.

Os jesuítas desenvolveram, também, pedagogias para a educação e evangelização dos escravos, principalmente dos domésticos, e,

ao lado disso, encetaram campanhas pela humanização da escravidão e participaram da elaboração de leis canônicas que garantissem tanto a evangelização desses escravos negros, como as normas que deveriam direcionar o seu trato pelos patrões.¹⁰

Os jesuítas permaneceram como grandes provedores da educação no período da colônia durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão, os jesuítas possuíam 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus.¹¹ A educação no Brasil sofre com isso uma grande ruptura histórica no seu processo, que já se encontrava implantado e consolidado como modelo educacional.

Assim, ao pensarmos em educação nesse período, precisamos levar em conta o contexto social, como se constituiu o sistema da sociedade, tanto em Portugal, como em suas colônias, já que todas as decisões de caráter religioso dependiam do Rei, em virtude do direito de autoridade da Coroa Portuguesa outorgado pelo Padroado, que conferia ao monarca o lugar de chefe da Igreja.

Com a expulsão, os jesuítas levaram, também, a organização monolítica baseada no *Ratio Studiorum*.¹²

Se as escolas jesuíticas objetivavam servir aos interesses da Fé, para Pombal, as escolas deveriam ser organizadas para servir aos interesses do Estado. Pombal pretendeu não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-lo em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Português.¹³

¹⁰ CASIMIRO, A.P.B.S. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos**: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial. 2002. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, Bahia.

¹¹ ZOTTI, S.A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados. Brasília, 2004, p. 14-15.

¹² ZOTTI. Ibid.p. 15.

¹³ HAIDAR e TANURI. Op.cit. p. 59.

Suprimindo as escolas jesuíticas pelo alvará de 28 de junho de 1759, criava ao mesmo tempo, em Portugal e em todas as suas colônias, as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, bem como a Diretoria de Estudos, que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma matéria não se articulava com as outras.¹⁴ Segundo Cardoso, cada escola representava uma unidade de ensino com um professor. Esse termo escola era utilizado com o mesmo sentido de cadeira. Uma Aula Régia de Primeiras Letras correspondia a uma cadeira específica e representava uma unidade escolar. Cada aluno freqüentava as Aulas que quisesse, não havendo articulação entre as mesmas. De uma maneira geral, os mestres eram os que ensinavam as primeiras letras e os professores os de todas as demais cadeiras.¹⁵ As escolas funcionavam em umas poucas antigas escolas e conventos dos jesuítas, mas na maior parte eram dadas na casa dos professores. Somente na década de 1870 é que os primeiros edifícios escolares foram construídos para funcionarem como escolas públicas, sendo o primeiro deles no Rio de Janeiro.

Para a seleção dos professores, chamados de régios a partir de 1759, relata Cardoso,¹⁶ eram organizados concursos por conta da abertura de novas Aulas, aposentadoria, morte ou afastamento do professor que ocupava a cadeira. Esse processo de exame ficou a cargo dos comissários de estudo, posteriormente aos vice-reis, governadores e bispos, e após a Independência, aos governadores e presidentes das Assembléias Provinciais. Aprovados, os professores recebiam um documento de autorização para lecionar. Até 1830, quando o governo estabeleceu a idade mínima de 25 anos para os professores de primeiras letras, não havia um limite mínimo de idade. Os exames eram gratuitos e não era exigido aos candidatos a professor régio ou ao ensino particular nenhum diploma ou comprovante de habilitação para o cargo. Os exames de gramática e de matemática eram as exigências, não havendo prova de aula. Quem já lecionava não tinha vantagem alguma e o concurso além de fornecer um estatuto profissional para os professores, funcionava como garantia da qualidade do ensino.

¹⁴ ZOTTI. 2004. Op. cit. p. 27.

¹⁵ CARDOSO, Tereza Fachada Levy, As Aulas Régias no Brasil. In:STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v.I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-181.

¹⁶ CARDOSO. Ibid.p. 187-188.

“No alvará de 1759, El-rei estabelece que os professores tenham o privilégio de nobres (grau de nobreza ordinária, o mais baixo), incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título de *professoribus et medicis*.”¹⁷ Passava, então, da condição de plebeu à de pessoa honrada, ganhava título de distinção social e política, o que trazia vantagens na ascensão social, garantindo, também, privilégios como a isenção de alguns impostos, a possibilidade de ocupar postos destinados à nobreza, a exclusão de penas infames ou ainda o privilégio de não ir para a prisão, conforme nos relata Cardoso.

Os professores públicos assumiam o compromisso de financiar o próprio ofício, realizando as aulas em sua própria casa (a escola), comprando o material necessário para as aulas, tendo ainda que levar os meninos à missa pelo menos um domingo por mês, promover a educação cívica e arcar com as despesas relativas ao seu treinamento. Quanto ao ordenado, recebiam adiantado por quartéis (três parcelas ao ano), mas o valor dependia da localização da escola (em cidades de maior porte e população recebiam mais). Um professor de ler, escrever e contar, por exemplo, podia receber entre 80\$000 réis e 150\$000 réis, mas no período colonial, um professor de Filosofia poderia receber 460\$900 réis.

Entretanto, diz Cardoso,

mestres e mestras recebiam salários iguais, desde 1759 até 1834, garantidos na legislação e comprovamos em inúmeros documentos. Aliás, o salário foi alvo de reclamações constantes durante todo o período das Aulas Régias, não apenas no Brasil, mas também em Portugal. Os aumentos não eram dados ao mesmo tempo para todos [...] e nem mesmo dentro da mesma região, ou ainda cidade. Além disso, o pagamento atrasava muito, em certos casos até anos.¹⁸

Até a independência a avaliação dos professores era feita apenas observando sua conduta pessoal, as informações que vinham do pároco, do chefe da polícia e dos pais dos alunos eram as fontes de que o poder do Estado dispunha representado pela Real Mesa Censória.. Após a Independência, as Câmaras Municipais assumiram essa tarefa principalmente após 1834, quando outro sistema de ensino, descentralizado, foi implantado.

Embora parcialmente realizado em Portugal, o sistema idealizado por Pombal não se cumpriu no Brasil, e “o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do

¹⁷ CARDOSO. Op. cit. p. 188-189.

¹⁸ Ibid.p. 189.

sistema jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito a organizar-se.”¹⁹

A Coroa, percebendo que a educação no Brasil mostrava-se infrutífera e estagnada necessitando de outras providências, instituiu, em 1772, o “subsídio literário”, com o objetivo de manter o ensino primário e médio. Consistia em uma taxa a ser cobrada, de pequeno valor, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Sua cobrança foi tão irregular que os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos, à espera de uma solução vinda da coroa portuguesa.

Em princípios do século XIX (anos 1800) a educação no Brasil era praticamente nula. O sistema jesuítico foi aniquilado e nada foi organizado que pudesse, ao menos, chegar próximo desse sistema, para dar continuidade a um projeto de educação.

A mudança só viria com a chegada da família real ao Brasil em 1808.

1.2 A educação no período joanino e no império

Veremos, nesse período que as possibilidades de estabelecer uma instrução para toda a população, foram tímidas e não chegaram a se efetivar. Da mesma forma, as tentativas de criação de escolas normais que pudessem ampliar e enriquecer o ensino elementar foram frustradas e somente a poucos anos da República é que a capital do Império teria sua primeira escola normal mantida e administrada pelos poderes públicos. Durante todo esse espaço de tempo, o ensino elementar sofreu com a precariedade de professores, fosse pela má remuneração, fosse pela formação ou mesmo pela situação deplorável das poucas escolas destinadas a formar professores que existiram por pouco tempo no país.

Com a vinda da Família Real e a posterior coroação de D. João, o Rio de Janeiro tornou-se a capital do Império, sendo a cidade que mais rapidamente sentiu as modificações introduzidas pela Corte Portuguesa.

¹⁹ HAIDAR e TANURI. Op. cit. p. 60.

O Brasil presenciou a abertura dos portos às nações amigas, o livre comércio, a implantação de indústrias, a introdução de diferentes hábitos culturais e a criação de importantes instituições, como: a Imprensa Régia, o Banco do Brasil, a Biblioteca Real (Biblioteca Nacional), Real Academia de Belas Artes (Museu Nacional de Belas Artes), o Jardim Botânico, a Real Junta de Arsenais do Exército e a Real Academia Militar, cujas edificações abrigam o Museu Histórico Nacional, desde 1922.

Norteadas por diretrizes, até certo ponto, semelhantes às diretrizes de Pombal, a administração de D. João VI, com o objetivo de formar pessoal especializado de que necessitava, promoveu inúmeras realizações no campo do ensino técnico e superior, cobrindo a lacuna cujo vazio, antes oportuno, prejudicava agora os interesses do governo sediado no Brasil.²⁰

Para prover à defesa militar do Reino, criaram-se, em 1808, a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Militar; para atender à necessidade de médicos e cirurgiões para o exército, fundou-se em 1808, na Bahia, um curso de Cirurgia e se instalaram no Rio de Janeiro aulas de Anatomia, Cirurgia e Medicina (1808-1809). Outras instituições vieram ainda atender à necessidade premente de especialistas. Na Bahia, aulas e cursos de comércio (1809), Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Técnico (1818). No Rio de Janeiro, além da aula da Química e do curso de Agricultura (1814), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), transformada em outubro de 1820 na Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura civil e reorganizada, logo no mês seguinte, como Academia de Artes.²¹

A instrução elementar não mereceu idênticos cuidados da administração. Relegada a um segundo plano, a educação do povo se fez ao sabor dos interesses pessoais e políticos do soberano no exercício do seu absoluto poder.²²

A Revolução Constitucionalista, em 1820, na cidade do Porto, apressa a volta de D. João VI a Portugal. Em 1822, a 7 de setembro, seu filho D. Pedro I declara a Independência do Brasil e, inspirando-se na constituição francesa, de cunho liberal, outorga, em 1824 a primeira Constituição Brasileira, que dizia em seu texto, no artigo 179 ser a instrução primária gratuita para todos os cidadãos.

Após a Independência inaugura-se uma nova política no campo da instrução popular, reivindicada em nome dos mesmos princípios liberais e democráticos que consagraram o regime constitucional e o governo representativo.

No entanto, antes mesmo da Independência, o documento *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, tinha sido apresentado por Martim

²⁰ HAIDAR e TANURI. Op. cit. p. 60.

²¹ Ibid.p. 60-61.

²² Ibid.p. 61.

Francisco Ribeiro D'Andrada Machado ao Ministro dos Negócios do Brasil, já testemunhando a penetração dos ideais democráticos no campo da educação, clamando pela difusão da instrução nas camadas populares e pela organização de um sistema de ensino a cujos diferentes níveis pudessem aceder todos os cidadãos na exclusiva medida de suas capacidades.²³ Inadequado num regime absolutista, estas aspirações encontravam ressonância nas reformas liberais após a Independência, mas apesar desse ideal acalentado, a realidade da instrução popular no país era deplorável e os constituintes de 23, assim se pronunciavam. Dizia Costa Barros, do Ceará:

A minha província há quatro anos não tem um só mestre de Latim. Não é porque haja falta de mestres, mas porque não corresponde o pagamento; é ele tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de Gramática Latina, nem mesmo de primeiras letras, e se algum há que se propõe a isto, é sempre um miserável como o que eu conheço, que anda embrulhado em um timão grosso, que está carregado de filhos e que não sabe ler nem escrever.²⁴

A situação, após a Independência, era semelhante em várias províncias: ou a instrução pública era escassa ou praticamente inexistente. Duarte da Silva, de Santa Catarina, declarava:

Não há em minha província uma só cadeira pública de primeiras letras. Uma que havia de Gramática Latina está vaga há muitos anos, porque, como não se pagam os ordenados, ninguém as quer ocupar.²⁵

O projeto de Constituição apresentado a 1º de setembro de 1823, pretendia atender a essas questões e previa a difusão da instrução pública de todos os níveis, destacando a responsabilidade do governo, mas, também, consagrando expressamente a liberdade da iniciativa particular a cooperar com os poderes públicos na instrução das camadas populares.²⁶

Com a dissolução da constituinte o projeto e outras importantes resoluções relacionadas à instrução pública foram abandonados. No entanto, em 1824, a Carta outorgada por D. Pedro à nação, garantia a criação de colégios e universidades e prometia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Segundo Cury,

a instrução primária gratuita comparece como um componente dos direitos do indivíduo enquanto cidadão. Tal direito será regulamentado pela lei de

²³ HAIDAR E TANURI. Op. cit. p. 61.

²⁴ Anais da Assembléia Constituinte de 1823, sessão em 11 de agosto. In: HAIDAR e TANURI. Ibid.p. 62.

²⁵ Anais da Assembléia Constituinte de 1823, sessão em 12 de agosto. In: HAIDAR e TANURI. Ibid.p. 62.

²⁶ Ibid.p. 62.

15/10/1827 e que pode ser considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases. Ela regulava carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império.²⁷

Essa lei dispunha sobre escolas de primeiras letras, fixava-lhes o currículo e instituíam o ensino primário para o sexo feminino. Em agosto de 1827, já tinham sido criados os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda e em 1832, as Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia transformaram-se em Faculdades de Medicina.

A criação dos cursos superiores veio enriquecer o quadro geral da instrução pública no Império, mas pouca alteração aconteceu quanto aos estudos primários e médios, algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período.

O Ato Institucional de 1834, visando aliar o concurso mais direto das províncias à atuação dos poderes gerais no cumprimento da missão de instruir o povo e pretendendo afastar as dificuldades que a centralização opunha à expansão do ensino nas províncias, confiou às Assembléias Legislativas provinciais, que então se criavam, o 'direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la', excluindo, porém, de sua competência as escolas superiores já existentes e os outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que no futuro fossem criados por lei geral. Instituíam-se, assim, a competência concorrente dos poderes gerais e provinciais no campo da instrução pública, o que vinha possibilitar a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província: o geral e o local.²⁸

A prática veio novamente comprovar a ineficácia do discurso. A partilha das responsabilidades no domínio da instrução pública acabou se concretizando através da atuação direta do Poder Central, no campo dos estudos primários e secundários, apenas no Município da Corte; também não se criaram por leis gerais quaisquer estabelecimentos desses níveis nas províncias. Por outro lado, também as províncias não criaram estabelecimentos de ensino superior, deixando o monopólio dos estudos maiores com o Poder Central. Entregues a si mesmas, sem recursos financeiros vindos do Poder Central, as províncias pouco ou nada puderam fazer pela instrução popular.

²⁷ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 22.

²⁸ HAIDAR e TANURI. Op. cit. p. 63.

Em 1854, o Ministro do Império, Couto Ferraz baixou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, através do Decreto 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que entre outras providências importantes criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro, e estruturou em dois níveis a instrução primária gratuita que a constituição prometera a todos.

A ação da Corte com o Decreto 1.331 de 1854, pelo Ministro Couto Ferraz, frutificou nas Províncias, que buscou atender o desejo do governo em promover a uniformização do ensino em todo o Império. Os presidentes de províncias, procuraram interessar os participantes das assembleias locais pelas propostas da reforma da Corte. Por esse esforço, as principais medidas desta reforma proposta por Couto Ferraz foram reproduzidas na legislação de quase todas as províncias no decorrer dos anos 50 e 60.

Novamente, as escolas primárias ficaram apenas no documento de lei, tanto na corte, como nas províncias. Alguns estabelecimentos particulares, na Corte e em grandes cidades, ofereceram um ensino primário mais rico que o das escolas públicas, mas pelo seu número pequeno, não foram capazes de alterar o panorama da educação primária no Império.

Segundo Haidar e Tanuri,²⁹ dentre as causas principais do insucesso da ampliação e enriquecimento do ensino elementar, está a falta de pessoal docente devidamente habilitado. Caberia às províncias, após o Ato Adicional, além de prover a educação elementar, a missão de preparar pessoal docente para as escolas que criassem. Por iniciativa dos governos das províncias e logo após a reforma da Constituição, surgiram as primeiras escolas normais brasileiras. As mesmas circunstâncias que atuaram desfavoravelmente sobre a educação mantida pelas províncias, também levaram ao fracasso os esforços locais das escolas normais. A situação desfavorável dessas escolas normais levou ao descrédito a própria instituição.

Em meados de 50, dizem as autoras,

Couto Ferraz, o ministro que reformou [...] todo o ensino na Corte e a instrução superior no Império, não cuidou da criação de uma Escola Normal na capital do País. Considerando o baixo nível do ensino normal provincial e atribuindo tal resultado à inexistência de pessoal devidamente

²⁹ HAIDAR e TANURI. Op. cit. p. 67.

capacitado para manter estabelecimentos dessa natureza, preferiu formar em exercício, sob supervisão de mestres experientes, o professorado para as escolas elementares da Corte. Somente em 1880 a capital do Império teria sua primeira escola normal, mantida e administrada pelo poder público.³⁰

Essa falta de pessoal docente devidamente capacitado mostrava seus reflexos na instrução elementar, que se mostrava precária do ponto de vista quantitativo e qualitativamente deficiente. População dispersa, número insuficiente de escolas, o descontentamento de professores mal remunerados aliado ao despreparo, o não envio dos filhos às escolas pelos pais para instruí-los, por ignorância, contribuía para que a instrução primária, limitada aos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, nas poucas escolas existentes (muitas cerravam as portas por falta de frequência), beneficiasse apenas uma parcela mínima da população.

A situação na Corte não era diferente, apesar de o ensino elementar estar confiado à tutela dos poderes gerais, o número dos analfabetos era grande e sombrias as perspectivas futuras da instrução popular.

O ensino secundário beneficiava pequena parcela da população que buscava os cursos superiores, cuja finalidade era preparar para o ingresso nas faculdades. Fragmentado que era em aulas avulsas, mesmo depois da Independência, o ensino público secundário começava a estruturar-se em liceus e colégios.

Relatam Haidar e Tanuri:

[...] esboçando-se timidamente na maior parte dos liceus provinciais, que se limitaram a justapor em um mesmo local aulas avulsas antes dispersas, a tendência à organização manifestara-se vigorosamente no Colégio de Pedro II e nos liceus da Bahia e Pernambuco que, plasmados no modelo oferecido por seus congêneres franceses, haviam adotado o sistema de estudos seriados desenvolvidos em cursos de regular duração. [...] No intuito de nortear a iniciativa provincial à qual era reconhecida a mais completa autonomia administrativa e didática no campo do ensino primário e médio, o governo central propôs o Colégio de Pedro II, criado na Corte em fins de 1837, como estabelecimento-modelo dos estudos secundários.³¹

Apesar disso, o ensino secundário não apresentou sinais de aprimoramento.

Em meados da década de 70, os estudos secundários estavam limitados ao Colégio de Pedro II e alguns poucos particulares, mas mesmo aquele, rendeu-se à desorganização geral, na concorrência que lhe moviam os estabelecimentos particulares favorecidos pelo sistema de exames.

³⁰ HAIDAR E TANURI. Op. cit. p. 67.

³¹ Ibid.p. 69.

A Reforma Paulino de Souza pretendia imprimir, aos estudos realizados no Colégio de Pedro II, um caráter formativo, habilitando os alunos não só para os estudos superiores, mas para a vida, além da instituição ser capaz de competir com os estabelecimentos particulares no aliciamento de candidatos às Academias. Para tal, estabeleceu duas metas irreconciliáveis, uma que simplificava e racionalizava o plano de estudos do colégio e a outra instituindo os exames finais por disciplina, equivalentes para fins de matrícula nos cursos superiores aos exames gerais, admitindo matrículas avulsas. A primeira exigia estudos regulares, a segunda, concessões ao sistema de estudos parcelados. As duas eram inconciliáveis. A reforma Paulino de Souza foi o primeiro golpe desferido na estrutura do Colégio oficial da Corte.

Em 1878, o Conselheiro Leôncio de Carvalho realiza uma reforma do ensino que permitia "a cada um expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que acredite, verdadeiras, pelos métodos que julgue melhores". Instituindo a liberdade de ensino, possibilitou o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Além disso, manteve as matrículas avulsas e introduziu a freqüência livre e os exames vagos no Externato do Colégio Pedro II.

Muitas vozes se ergueram diante da anarquia vigente no primeiro estabelecimento de ensino secundário do País, pedindo a volta à estrutura antiga, mas foi a reforma assinada pelo Barão de Cotegipe, em 1888, que deu o primeiro passo para a melhoria dos estudos no estabelecimento oficial da Corte: aboliram-se as matrículas avulsas, os exames vagos e a freqüência livre no Colégio de Pedro II.

Destacando-se dos demais projetos de reforma apresentados nos últimos anos do Império pelo desassombro e pela riqueza de suas proposições, o substitutivo apresentado por Rui Barbosa ao Decreto de Leôncio de Carvalho, ficaria como um vasto programa de reformas que à República caberia cumprir. Cuidando amplamente do ensino elementar e médio, estruturava o ensino primário em quatro níveis para os quais se previa, pela primeira vez, um tempo mínimo de duração; propunha o enriquecimento dos programas e a renovação dos métodos de ensino; tornava obrigatória uma freqüência mínima de quatro anos às escolas primárias elementar e média; oferecia gratuitamente a escola primária superior de quatro anos, no entender de Rui, 'um verdadeiro curso de instrução secundária popular' e previa a instalação no colégio de Pedro II, ao lado do curso de humanidades, de seis cursos técnicos de nível médio, montados sobre a escola primária média.³²

³² HAIDAR e TANURI. Op. cit. p. 76.

Com exceção da liberdade de ensino, consagrada, mas não legalmente instituída no Município da Corte, as demais reivindicações formuladas nos anos 70 e 80 não chegaram a se efetivar.

“O Império legou, portanto, à República, juntamente com seus anseios, esperanças e planos irrealizados, uma vasta tarefa a cumprir no campo da instrução pública.”³³

1.3 Muitos projetos e poucos avanços educacionais na República Velha e início do século XX

Com o advento da República fortalecem-se as idéias liberais de ampliação dos direitos de voto, separação entre Igreja e Estado, laicização do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, liberdade de crenças e de ensino. Os analfabetos continuam excluídos do processo eleitoral, cujo direito de voto, agora, é limitado pela instrução. Da mesma forma, a tradição advinda do Império e de uma sociedade patriarcal não permitiu o exercício do voto pelas mulheres, clérigos reclusos e soldados rasos. A República será confirmada pela Constituição de 1891 e a ela será dado o formato federativo, representativo e presidencialista.³⁴ Vários de seus artigos têm uma relação direta com a educação: o ensino leigo ministrado nos estabelecimentos públicos (art.72 parágrafo 6º); a garantia do direito à livre manifestação do pensamento (art.72 parágrafo 12º), e o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (parágrafo 24º) e a plenitude do direito de propriedade (parágrafo 17º). Dessa forma, a iniciativa privada poderia ofertar educação escolar. A gratuidade foi retirada da Constituição e deixada a cargo dos Estados bem como o estatuto da obrigatoriedade. Caberia ao indivíduo, atraído pelo exercício do voto, buscar a educação escolar. A constituição não cogitou de vinculação de verbas, vindas de impostos, para a educação.³⁵

³³ HAIDAR E TANURI. Op. cit. p. 76.

³⁴ CURY. Op. cit. p. 23.

³⁵ CURY. Ibid.p. 23.

No entanto, o advento da república não trouxe mudanças significativas no panorama da instrução pública. O projeto de educação acadêmica e aristocrática continuou a prevalecer sobre a educação popular.

Nesta primeira fase, a República mantém, no plano sócio-econômico-político, a continuidade dos interesses da elite latifundiária, traduzidas na 'política do café-com-leite', significando um rodízio mineiro-paulista no governo federal, levando à definição de políticas econômicas com os interesses dos dois Estados. “Nessa lógica, as oligarquias cafeeiras, ao defenderem um perfil ruralístico para o país, colocam a educação no plano secundário, pois as atividades econômicas na agricultura dispensavam uma formação letrada para a população.”³⁶

Debates e movimentos, conhecidos pelo entusiasmo e otimismo, atribuíam importância cada vez maior à escolarização, acreditando que a multiplicação das instituições escolares com uma maior participação da população, levaria a um maior progresso nacional. O otimismo pedagógico defendia o escolanovismo, novas formulações pedagógicas que levariam à verdadeira formação do homem brasileiro. Esses movimentos e as reformas estaduais ocorridos na década de 20 objetivavam democratizar a educação pela ampliação do acesso à escola, porém, a nível federal, os resultados não foram considerados satisfatórios.

A única reforma que atingiu o ensino primário foi a realizada por Benjamim Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, pelo Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890. Zotti³⁷ relata: “a escola primária ficou dividida em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos) (art. 2º). A matriz curricular consta na lei de forma bem detalhada, sendo que ainda, ao final, o reformador especifica, em cada disciplina, conforme o grau e os cursos correspondentes, um detalhado rol dos conteúdos e o número de aulas de cada uma delas. Uma visível preocupação metodológica também perpassa a reforma. É definido no artigo 3º, parágrafo 2º que ‘Em todos os cursos será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados’.³⁸

A intenção de Benjamim Constant, em sua concepção positivista, era romper com a tradição humanista clássica instituindo um currículo de formação científica. No

³⁶ ZOTTI. **Organização do Ensino Primário no Brasil**. Op. cit. p. 8

³⁷ ZOTTI. Ibid.p. 8

³⁸ BRASIL, 1890, p.3476. In: ZOTTI. Ibid.p. 9.

entanto, as idéias de reforma de Benjamim Constant não encontraram eco nem nos positivistas, já que para esse nível de ensino, de alunos menores de 14 anos, Comte não previa introdução de estudos científicos, mas deveria ter “caráter estético e baseado na poesia, na música, no desenho e no estudo de línguas”.³⁹ A proposta do reformador não encontrou condições objetivas para se concretizar.

Muitos foram os obstáculos e entraves de natureza política e pedagógica e praticamente nada foi cumprido do plano de estudos previstos. As elites temiam que as idéias do reformador representassem uma ameaça à formação da juventude e aos padrões da sociedade aristocrática rural.

Durante as reformas que se seguiram na Primeira República (Epitácio Pessoa, 1901; Rivadávia, 1911; Maximiliano, 1915; João Luiz Alves, 1925) o ensino primário continuou esquecido. Na prática esse nível continuou como sempre foi, restrito ao ensino da escrita, leitura e cálculo. Permaneceu durante esse período a mesma tradição elitista do Império, onde a atenção estava voltada para o ensino secundário e superior.

Na prática, a situação legada pelo Império não se alterou substancialmente. No que se refere ao ensino superior, a ação normativa do poder central continuou a exercer-se em nível nacional, por intermédio da “equiparação” aos modelos federais, dos estabelecimentos de iniciativa estadual ou particular. Eram reconhecidos os graus conferidos pelas instituições que adotassem o mesmo plano de estudos e a mesma estrutura de suas congêneres federais. O ensino secundário, apenas indiretamente controlado pelo Centro durante o regime imperial, passa, com a República, a subordinar-se diretamente ao controle da União, graças ao instrumento da equiparação.⁴⁰

Em relação ao ensino secundário, a administração federal continuou a manter apenas o colégio de Pedro II – modelo de organização para os equiparados – e não criou estabelecimentos públicos desse nível nos estados. Os estados, por sua vez, dirigiam seus esforços para a educação popular, ficando assim, o ensino secundário aos cuidados da iniciativa particular.

Ficaram, também, subordinados à iniciativa e às possibilidades dos estados a instrução primária, o ensino normal e o profissional.

Após o término da Primeira Guerra, intensificaram-se os movimentos nacionalistas e a luta contra o analfabetismo, reforçando a corrente que advogava a participação do governo federal, que chegou a convocar em outubro de 1921 uma Conferência Interestadual, para estudar formas de cooperação com os estados na

³⁹ AZEVEDO, F. de. A transmissão da Cultura. In: ZOTTI. Ibid.p. 10.

⁴⁰ HAIDAR e TANURI. Op. cit. p. 77.

difusão e nacionalização da escola primária. A conferência apresentou resultados favoráveis, mas nada foi posto em prática.

Pela Reforma Constitucional de 1926, foram rejeitadas todas as emendas que previam, de forma expressa, a competência concorrente da União e dos estados. No geral, abandonando alguns atos isolados, os estados desincumbiram-se sozinhos da tarefa de manutenção o ensino popular, organizando-o independentemente, ao sabor de seus reformadores.⁴¹

A ausência dessa política nacional era agravada pela inexistência de um Ministério especificamente destinado aos negócios da educação. O que se criara em 1890 – Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos – tivera pouco mais de um ano de duração, passando a instrução para uma das diretorias do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Acrescente-se ainda que, com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1906), as escolas técnico-profissionais passaram para sua alçada, o que se repete no interior de cada estado, no âmbito da correspondente Secretaria.⁴²

Muitas foram as tentativas para a implantação do ensino primário de longa duração (oito séries), dividido em dois ciclos, mas isso só começou a ser instalado a partir dos anos 20, quando os estados iniciaram os cursos complementares ao primário, como o curso geral básico, de preparação para a escola normal. No entanto, esse curso propedêutico à escola normal tinha duração, conteúdo e regime de ensino inferiores ao secundário. Porém, os esforços para a melhoria e disseminação do ensino primário terminaram por provocar alterações qualitativas e quantitativas no ensino normal.

Apesar da ampliação de seu currículo e do prolongamento de sua duração, ocorridos em alguns estados nos primórdios do novo regime, o curso normal funcionou, até a criação das escolas complementares, como um curso preponderantemente de cultura geral, paralelo ao secundário. A partir da criação desse ciclo intermediário, estabeleceu-se um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passou a exigir maiores requisitos de formação geral. Evidenciavam-se, assim as tendências que iriam marcar o desenvolvimento do ensino normal nos anos seguintes: a elevação de seu nível, dentro da organização geral do sistema, o aumento dos anos de escolaridade necessários para a formação do professor e a ampliação da formação geral básica anterior ao curso normal.⁴³

Esse quadro em relação à escola normal permaneceu como padrões desejáveis para a implantação, mas somente a partir da década de 20, quando se processa a divulgação dos princípios e ideais da escola renovada, a remodelação das escolas normais, como instituições de natureza profissional, começa a ser

⁴¹ HAIDAR E TANURI. Op. cit. p. 78-79.

⁴² Ibid.p. 79.

⁴³ Ibid.p. 80.

cobrada. No entanto, até o final da Primeira República, as escolas normais ministravam um ensino de humanidades quantitativamente mais importante que um ensino profissionalizante. O magistério, identificado com o papel da figura materna, representou uma das primeiras profissões respeitáveis permitida à mulher e dessa forma as escolas normais acabaram contribuindo de forma significativa no desenvolvimento da instrução feminina. “Ampliando as oportunidades de escolarização da mulher e possibilitando o seu ingresso na população economicamente ativa, representaram o ponto de partida para o seu aprimoramento cultural e para o seu acesso a outras modalidades de ensino.”⁴⁴

A década de vinte foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

Além disso, no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928.

O clima desta década propiciou a tomada do poder por Getúlio Vargas, candidato derrotado nas eleições por Julio Prestes, em 1930.

A característica tipicamente agrária do país e as correlações de forças políticas vão sofrer mudanças nos anos seguintes o que trará repercussões na organização escolar brasileira. A ênfase literária e clássica de nossa educação tem seus dias contados.⁴⁵

Em consequência desse quadro de constantes reformas no campo da política educacional, podemos perceber em âmbito federal, o que Saviani chamou de movimento pendular, que

oscilava entre os estudos literários e científicos e entre a oficialização e a desoficialização, enquanto se contrapunha a necessidade, posta em âmbito estadual, da implantação e expansão das escolas primárias. Portanto, o período que vai de 1890 a 1931, vai corresponder ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiados pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a União

⁴⁴ HAIDAR e TANURI. Op. cit. p. 81.

⁴⁵ História da Educação. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br Acesso em 12/7/2007.

com o encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior.⁴⁶

Apesar dos avanços no campo da educação, principalmente através das reformas de homens como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, nesse começo do século XX, a questão da formação e recrutamento de professores, principalmente para a educação elementar das primeiras séries, ainda se mantinha praticamente como um pano de fundo. As diferentes reformas e o ideário das novas propostas que se avizinhavam no horizonte educacional, ainda que levantassem a questão da importância do professor na implantação /implementação de projetos de renovação e mudança, não conseguiram reverter o quadro em relação ao magistério. Os professores ainda eram instrumento político de consolidação da política do Estado, para muitos governantes; as Escolas Normais não eram tratadas como núcleos importantes de formação docente, como deveriam; a sociedade ainda não valorizava o estudo e a escola como instrumentos de inserção e ascensão social nem o professor, em seu papel de formador desse cidadão. Os professores, por sua vez, mostravam-se, freqüentemente, descontentes com os salários recebidos e seu desempenho refletia, muitas vezes, seu despreparo.

O contexto sócio-político do início do século, mais favorável à educação, impulsionado por grandes idéias e educadores, vem, a partir da década de 20, com os princípios e ideais da escola renovada, dar mais atenção à escola normal; o que veremos no Capítulo 2 dessa pesquisa.

⁴⁶ SAVIANI, Demerval. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30.

CAPÍTULO 2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA REPÚBLICA NOVA

2.1 De Vargas à ditadura militar - 1930 a 1964

A era Vargas é conhecida pelo período em que Getúlio Vargas assumiu o poder no Brasil, que foi de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954, após comandar a Revolução de 1930, fruto da crise econômica do setor agro-exportador do café, agravada com a quebra da bolsa de Nova Iorque ocorrida em 1929 e dos embates de segmentos sociais que não se consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcados por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários.⁴⁷ Nessa revolução houve a derrubada do governo de Washington Luís. Os quinze anos de governo de Vargas – 1930 a 1945 – caracterizaram-se pelo nacionalismo e populismo.

Os rumos da Educação do país estiveram na pauta de discussão de vários setores organizados da sociedade, desde o início do século XX. Em 1924, a fundação da Associação Brasileira de Educação, com o objetivo de promover debates relativos à questão educacional; a grande influência da Escola Nova e de seus seguidores, tentando dar novo rumo à educação e questionando o tradicionalismo pedagógico e os embates da Igreja confrontando o estabelecimento de novos modelos para a educação mostram a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada nesse período.

Nesse primeiro governo de Vargas, temos a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; promulgação da Constituição de 1934, que estabelece a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; e as Reformas Educacionais que aconteceram nos anos de 1930 a 1940 demonstrando as mudanças formais e substanciais que aconteceram na educação escolar do país. É a Constituição de 1934, nossa primeira carta magna, que vincula como competência da União a elaboração das Diretrizes da Educação Nacional, ou seja, a organização da educação em âmbito nacional.

⁴⁷ ANDREOTTI, Azilde L. **O Governo Vargas e o Equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova**. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando. Acesso em 11/5/2007.

O dispositivo do artigo quinto, inciso XVI desta Constituição, não permitiu que a união traçasse uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional, porém o artigo 150 alínea, deu a possibilidade de formulação de um plano nacional que visava à implementação de um Sistema Nacional de Educação, o qual não foi executado porque o país estava às vésperas de um golpe.⁴⁸

Em 1937, Vargas, em um golpe de Estado, fecha o Congresso Nacional, instala o Estado Novo e passa a governar com plenos poderes.

Apesar do caráter ditatorial, mudanças aconteceram na sociedade brasileira em benefício dos trabalhadores e do desenvolvimento nacional. Esse período intensificou as mudanças nas relações entre Estado e Sociedade, fortalecendo a centralização do poder e facilitando a criação de um Estado forte, que predominou até meados dos anos de 1940. A modernização capitalista no Brasil, nos anos de 1930, trouxe a expansão de novas camadas sociais e abriu possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor.

A Constituição do Estado Novo, em 1937, segundo Carvalho⁴⁹, em seu artigo 15, inciso IX, definiu que a União deveria fixar as bases e determinar os quadros da educação, traçando as diretrizes desta em âmbito nacional. Este dispositivo permitiu ao ministro Gustavo Capanema elaborar as “leis orgânicas do ensino” (Reforma Capanema), que se deram por decretos-lei, promulgados no período de 1942 a 1946. Capanema estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário.

A partir de 1942 iniciaram-se as chamadas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto - lei 4.244 de 09 de abril de 1942). Até então as várias modalidades ofertadas pelo ensino técnico e pelo ensino secundário (de caráter propedêutico) eram totalmente separadas. Não havia nenhuma possibilidade de passagem de uma modalidade a outra. Assim, o aluno tinha o seu caminho educacional e profissional fixado a partir do 1º ano do curso imediatamente posterior ao primário, o que exigia uma tomada de decisão em idade precoce. Com as novas Leis Orgânicas protagonizadas pela “Reforma Capanema” (1942-1946), o ensino secundário foi organizado em dois

⁴⁸ CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. **As transformações do Ensino no Brasil**: análise das reformas. p.5 . Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>. Acesso em 07/06/2007.

⁴⁹ Ibid.p.6.

ciclos: o primeiro ciclo (ginasial) com duração de quatro séries anuais e o segundo ciclo (colegial) subdividido em curso clássico e científico, ambos com três séries anuais. Com a Reforma Capanema, além da ampliação das Escolas Normais (formação de professores primários e pré-primários), apareceram as Escolas Regionais e os Institutos de Educação. As Leis Orgânicas do Ensino Secundário instituíram, ainda, o ensino técnico Industrial, Comercial e Agrícola, possibilitando o acesso aos cursos do ensino superior nas referidas áreas, como também preconizavam a educação militar para os alunos do sexo masculino; a educação religiosa era facultativa.⁵⁰

O Decreto-lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, constitui-se na Lei Orgânica do Ensino Normal que estabelece através de seus seis Títulos e Capítulos, as bases da organização, a estrutura, a vida escolar, a administração e organização, as medidas auxiliares e as disposições finais sobre o ensino normal.⁵¹

Vargas, nesse período do Estado Novo, criou a Justiça do Trabalho (1939), instituiu o salário mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Direitos trabalhistas como carteira profissional, semana de trabalho de 48 horas e as férias remuneradas também são frutos de seu governo. Vargas, na área de infra-estrutura, criou a Companhia Siderúrgica Nacional (1940), a Vale do Rio Doce (1942) e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945). Em 1938 criou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Saiu do governo em 1945, após um golpe militar.

Segundo Brito,⁵² as medidas adotadas e as projetadas para o futuro do país tinham como eixo central o entendimento pelo governo brasileiro de que o desenvolvimento econômico era a base para a unidade e a garantia de manutenção da segurança nacional fosse internamente, integrando as diversas regiões do país e afastando possíveis discordâncias, fosse externamente, fortalecendo nossa posição econômica e sócio-política frente a outras nações.

No entanto, as discussões em torno do papel do Estado, do liberalismo e dos regimes fascistas antes e durante a 2ª Guerra Mundial, acabaram inviabilizando a presença de governos totalitários, fortalecendo o retorno da democracia ao centro dos enfrentamentos em todos os países. Desta forma, diz Brito, o governo de

⁵⁰ Disponível em <http://www.educacao.go.gov.br/portal>. Acesso em 04/10/2007.

⁵¹ Decreto-Lei n.8.530 de 2 de janeiro de 1946. Disponível em <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em 12/01/2008.

⁵² BRITO, Sílvia H. A. de. **A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas.** (1930-1945). Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos. Acesso em 20/5/2007. p. 7.

Vargas tinha “intenções nacionalizantes e que deu esta tônica ao seu discurso, quando todo este processo estava em curso, sobretudo na sua fase final, que coincidiu com o declínio do Estado Novo”.⁵³

Já no plano político, o questionamento sobre o regime totalitário levou ao fim o Estado Novo, sem levar ao fim a era Vargas, cujos impasses e problemáticas estenderam-se pelas décadas seguintes, conforme afirma Brito.⁵⁴

Xavier⁵⁵ destaca que esse período favoreceu à rearticulação do ideário educacional, com base no nacionalismo e que dos anos 30 aos anos 60, consolidou-se o capitalismo no Brasil, com o processo de industrialização, como também a expansão efetiva de uma nova ideologia educacional que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, necessitando, portanto, que se reorganizasse o ensino. No entanto, apesar do crescimento da dos anos 30, o que se viu nesse período, na melhor das hipóteses, foi a expansão dos estabelecimentos escolares, sem uma mudança em sua organização interna, que continuou voltada para a formação humanística, pensada em termos de classe dirigente.

Para Bento, o Estado que emerge a partir da crise do liberalismo procurou, por meio da organização e do gerenciamento de projetos políticos de formação da nacionalidade, uma via para legitimar as suas práticas políticas.

[...] A partir de 1930, sobretudo, depois de 1934, com a nomeação de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública, a educação passou a ser o lócus por excelência dos debates que envolviam os projetos políticos de formação da nacionalidade, de consolidação do território e da cultura nacional. Nesse contexto, contando com a atuação de alguns dos maiores intelectuais do período, o Ministério da Educação promoveu mudanças na forma de conduzir as questões relativas à educação.

O significativo crescimento do mercado editorial, que se fez sentir nos campos de produção de livros didáticos e de obras literárias, revela uma nova dinâmica política. Dinâmica que englobou os interesses da indústria cultural associados à ideologia nacionalista.⁵⁶

Os intelectuais que atuaram na linha de frente da ideologia do regime, nesse primeiro período da era Vargas, usaram a educação como um instrumento de poder,

⁵³ BRITO. Op. cit. p. 11.

⁵⁴ Ibid.p.11.

⁵⁵ XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo, Papirus, 1990.

⁵⁶ BENTO, Luiz Carlos. **A Educação em Litígio**: Gustavo Capanema, conciliação e Reforma nos anos de 1930. Dissertação de Mestrado. UFG. Goiânia, 2006. p. 4.

disputado tanto por liberais como pelos distintos setores do pensamento conservador, este representado pela direita católica e pelos integralistas.

O discurso pedagógico liberal expressou-se na *escola nova*, que chegou ao Brasil pelos idos de 1920, fruto das mudanças inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista. Os métodos de ensino, contrapondo-se à pedagogia tradicional que predominou até o fim do século XIX que enfatizava a atuação do professor e o *como ensinar*, voltam-se, agora, para o *como aprender* como uma das diretrizes dessa concepção pedagógica, mudando seu foco e centralizando o processo de aprendizado no aluno. Escola ativa ou escola da iniciativa foram os termos usados na época para designar esse movimento de renovação educacional.

Segundo Andreotti ⁵⁷ os anos de 1930 foram férteis em relação à nova educação. As propostas sobre educação do Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, foram defendidas por educadores, conforme já citamos, que ocuparam cargos na administração pública e que implementaram diretrizes educacionais, respaldados por essa visão de educação. “Os novos métodos de ensino visavam à auto-educação e a aprendizagem surgia de um processo ativo.”

Andreotti ⁵⁸ cita Lourenço Filho sobre a Escola Ativa, que afirma:

[...] aprende-se observando, pesquisando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos.

Dados estatísticos, no entanto, como aponta Andreotti, ⁵⁹ indicam que o acesso à educação primária nos anos de 1930 e 40, mesmo com a ampliação na oferta de vagas nas escolas primárias e frente à demanda por educação nos centros urbanos, não atingiu a maioria da população infantil.

Continua com Saviani, que destaca sobre a propagação da *nova escola*:

[...] a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao

⁵⁷ ANDREOTTI. Op. cit.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid.

conhecimento. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

As dificuldades de acesso e de continuidade da trajetória escolar, no período, demonstram que no processo de desenvolvimento capitalista, as camadas sociais se inseriram na escola de acordo com a sua posição no sistema produtivo. O discurso que acompanhou os benefícios da educação, como um direito de todos, e o que se consolidou como sistema educacional para a população em geral é indicativo do movimento contraditório entre o preconizado como ideal e as limitações do projeto educativo. Para justificar o distanciamento da escolarização pela maioria da população, é colocada uma questão valorativa, demonstrada pelo mérito ou esforço pessoal como premissa para essa inclusão. Em seu estudo sobre a educação e os princípios do liberalismo, essa autora destaca que a organização da educação escolar foi uma resposta às necessidades reais do país, indicando que a adequação do ensino está diretamente relacionada ao processo de desenvolvimento. Os limites das mudanças no processo de modernização capitalista foram acompanhados pelos limites de acesso à educação.⁶⁰

A crença na valorização da educação escolar como elemento fundamental de inserção social e de saída do atraso e o fato de a escola não contemplar a população como um todo e dos diferentes graus de ensino estarem ao alcance dos diferentes segmentos sociais, traduz como foi encaminhado o processo de modernização no país, que não absorveu a demanda por inserção social, mesmo que as décadas de 1930 e 1940 apresentassem uma conformação de abertura no sistema produtivo.

Xavier, sobre o ideário liberal que propunha a escola pública e gratuita, afirma,

[...] os ideais liberais da escola redentora, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes.⁶¹

Em 1938 foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – que se

⁶⁰ ANDREOTTI. Op. cit.

⁶¹ XAVIER. Op. cit.

converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica. Conseqüentemente, se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna.

Na tentativa de continuísmo, Vargas influenciou a formação de dois partidos políticos: o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), vinculado à estrutura sindical trabalhista e o Partido Social Democrático (PSD), representando os interesses oligárquicos, ambos vinculados ao governo de Getúlio. Estes dois partidos, juntamente com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), patrocinaram um grande movimento que pregava a “Constituinte com Getúlio”. Essa união de apoio a Vargas, apontando para a possibilidade de boicote às eleições que se aproximavam, levaram os chefes militares, liderados pelos generais Góes Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, em 29 de outubro de 1945, ao golpe que depôs Getúlio Vargas do cargo de presidente da República. As eleições realizaram-se em dezembro conforme estavam previstas. O general Eurico Gaspar Dutra, lançado pelo PTB em aliança com o PSD, venceu a eleição para a presidência da república.

Em setembro de 1946, promulgava-se a quinta Constituição brasileira, que congregou princípios liberais e conservadores. A Carta assegurou a manutenção da república federativa presidencialista, o voto secreto e universal para maiores de 18 anos, excetuando-se militares, analfabetos e religiosos, a divisão do Estado em três poderes independentes, restauração das garantias individuais aos cidadãos, fim da censura e da pena de morte. Preservou, também, a estrutura fundiária, a estrutura sindical de cunho fascista com os grandes sindicatos trabalhistas vinculados ao Estado, e a rejeição das propostas de nacionalização de bancos e algumas indústrias.⁶²

Ao lado de uma política repressiva contra as atividades do PCB, desenvolveu uma política externa, estreitando os vínculos com os Estados Unidos. Rompeu relações diplomáticas com a União Soviética, colocando-se ao lado dos Estados Unidos no contexto internacional da Guerra Fria.

⁶² CANCIAN, Renato. **Governo Vargas** (1951-1954). Pedagogia & Comunicação. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult/1689u62.htm>. Acesso em 20/04/07.

Dutra deu continuidade ao padrão de desenvolvimento do país consolidado por Vargas, com uma política econômica com forte interferência estatal nos setores produtivos industriais e financeiros. Elaborou e aplicou o plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia). Apesar de ter sido um fator de crescimento e desenvolvimento o plano não alcançou um êxito esperado.⁶³

Em 1950, Vargas volta ao poder através de eleições democráticas. Neste governo, continuou com uma política nacionalista; mas seu segundo governo, transcorrido sob regime democrático, frustrou em boa parte expectativas de quem o elegeu.

Em relação à educação no segundo governo (1951-1954) a ação de Vargas foi menos efetiva, se considerarmos que no primeiro governo (1930-1945) ele criou o Ministério da Educação e Saúde (1930); construiu um sistema nacional público de ensino, e fez reformas que perduraram muitas décadas além da de 40. A Reforma do Ensino Secundário de 1942, a Reforma Universitária, com a criação e padronização do sistema universitário público federal, a criação da Universidade do Brasil, a criação do Serviço Nacional da Indústria (Senai), em 1942, estão entre tais iniciativas. No caso do ensino primário, a política que talvez melhor exprima o tom daquele governo tenha sido a nacionalização do ensino, ou seja, o fechamento de escolas estrangeiras, a construção de unidades escolares e a imposição de um sistema nacional de ensino. A educação do primeiro governo Vargas ficou identificada com o ministro Gustavo Capanema que esteve à frente do Ministério da Educação por 11 anos, de 1934 a 1945.

Ao contrário do primeiro, o segundo governo Vargas não despertou nos analistas o mesmo fervor ao tratar da educação.

A educação continuava sendo, portanto, um grande problema no início da década de 1950, conhecida na história brasileira como a década do desenvolvimentismo. A aura desenvolvimentista expunha com mais nitidez a precariedade educacional dos brasileiros. O segundo governo Vargas, conhecido pelo impulso nacionalista ao desenvolvimento, ficou devendo muito, se o que estiver em pauta for educação. De educação de base, quase não se fala nesse período, destacando-se apenas a criação de institutos e instituições de administração

⁶³ CANCIAN.Op. cit.

superior que, de fato, impulsionaram o projeto institucional do país. A orientação que inspirou a criação de agências especializadas foi a formação e qualificação técnica de funcionários de nível superior. Estava em jogo a preparação de uma elite capaz de atuar em uma conjuntura mobilizada pelo crescimento, pelo desenvolvimento tecnológico e pelo impulso à industrialização. Várias agências públicas e instituições de fomento foram criadas nos primeiros meses de 1951: o Banco Nacional de Desenvolvimento (atual BNDES), o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as mais significativas.

Uma razão de ordem política pesou, certamente, para que a educação tenha ocupado lugar tão acanhado no segundo governo Vargas, contrariando a ênfase publicamente admitida no primeiro. Durante o governo Dutra (1946-1951), os princípios democratizadores da educação presentes na Carta de 1946 inspiraram no então ministro da Educação, Clemente Mariani o estudo e a proposta de um projeto geral para a educação nacional, que foi feito por uma comissão de educadores constituída para este fim, entre eles o Padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, representantes do grupo católico, mas também Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Faria Góis, todos representantes da pedagogia nova. Em 1948 o projeto foi apresentado ao Congresso, onde ocupava uma cadeira o ex-ministro Capanema, eleito deputado federal pela primeira vez em 1945 na legenda do Partido Social Democrático (PSD), um dos sustentáculos do governo. A orientação que prevaleceu no texto do projeto elaborado por essa comissão revela a predominância dos renovadores. A presença de Capanema no Congresso inibia as discussões a respeito da reforma educativa que havia promovido durante sua gestão no ministério. O resultado final de todas essas dificuldades foi que a Lei 4.024 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – só foi votada em dezembro de 1961, 15 anos depois da retomada do processo democrático, com a nova Constituição de 18 de setembro de 1946, que definia como competência privativa da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

A tramitação desse projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conduziu, ao final da década de 50, ao conflito escola particular – escola

pública, quando os católicos retomam, na defesa da escola particular, os mesmos argumentos do início da década de 30. No entanto, um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das idéias e métodos pedagógicos.

Segundo Carvalho,⁶⁴

o Estado busca, no campo da educação, satisfazer às exigências do momento, sem faltar com suas obrigações e sem desconsiderar as reivindicações do Manifesto dos Pioneiros, representante de uma ideologia renovadora próxima da concepção liberal e idealista da educação, que exigia que o Estado assumisse um programa de educação nacional, laica, pública e obrigatória para todos, contestando a educação como privilégio de classe. E, por outro lado, este mesmo Estado ouvia as exigências da 'corrente católica', ainda doutrinária e influente, que queria estar presente no cenário da educação, do qual foi excluída com a expulsão dos jesuítas.

O texto da Lei 4.024/61 foi conciliatório, conforme aponta Carvalho:⁶⁵

"O texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como [...] estratégia de conciliação."

Essa lei representou um avanço considerável em matéria de legislação educacional, apesar de não ter conseguido atingir seus objetivos em sua plenitude; além disso, nas condições da época, a Lei nº. 4.024/61 não soube ou não pôde antecipar-se à grande transformação social que viria a ocorrer no Brasil.

Com a quarta Constituição republicana de 1946, a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional passou à União e estabeleceu-se o princípio de que a educação é direito de todos, ao contrário da outorgada em 1937 que numa visão paternalista, a considerava apenas como um dever do Estado.

Segundo Bello,⁶⁶ as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foram um fato marcante, mas também outras iniciativas apontaram este período, que se estende por mais alguns anos, como um dos mais férteis da História da Educação no Brasil:

⁶⁴ CARVALHO. Op. cit. p. 8

⁶⁵ Ibid.p.8.

⁶⁶ BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das Rupturas**. 2001. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm -50k. Acesso em 15 de março de 2007. p. 10.

em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua idéia de *escola-classe* e *escola-parque*; em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o Método Psicogenético; em 1953 a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961 a tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos; em 1962 é criado o Conselho Federal de Educação, que substitui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.⁶⁷

No entanto, no decorrer desse segundo período da era Vargas, a ascensão e radicalização de movimentos populares, sem que o governo pudesse controlá-los, acabou por desencadear a crise política que pôs fim ao governo Vargas.

Em plena crise, em 1954, João Goulart, então Ministro do Trabalho de Vargas, concede aumento salarial de cem por cento aos trabalhadores que recebiam salário mínimo, porém, as pressões dos grupos de oposição foram tantas que o governo recuou e o ministro foi obrigado a renunciar ao cargo.

A crise final foi desencadeada pelo atentado fracassado contra Carlos Lacerda, episódio conhecido como “o crime da Rua Toneleros”, onde o jornalista se feriu e o major da Aeronáutica, Rubem Vaz, morreu. Apesar de nunca ter sido esclarecido quem foi o mentor do atentado, as investigações apontaram para Gregório Fortunato, como autor dos disparos e principal guarda-costas de Getúlio Vargas.

Depois do episódio da Rua Toneleros, os grupos oposicionistas exigiram o afastamento de Vargas da presidência da República. Setores das Forças Armadas e da sociedade civil se uniram aos grupos de oposição e exigiram que Vargas renunciasse. No dia 24 de agosto, um ultimato dos generais, assinado pelo ministro da Guerra, Zenóbio da Costa, foi entregue a Vargas. O presidente se encontrava no Palácio do Catete, quando redigiu uma [carta-testamento](#) e suicidou-se com um tiro no peito. O impacto provocado pela notícia do suicídio de Vargas e a divulgação da carta-testamento foi intenso e acabou se voltando contra a oposição. Grandes manifestações populares de apoio ao ex-presidente estouraram em várias cidades do país.⁶⁸

O fim dramático de Vargas foi imputado à UDN e ao governo norte-americano, por líderes sindicais (nos comícios) e políticos ligados ao getulismo.

⁶⁷ BELLO. Op. cit.. p.10.

⁶⁸ Ibid. p.10

Órgãos de imprensa e a embaixada dos Estados Unidos sofreram ataques populares e os trabalhadores protestaram através de greves. Ao final de algumas semanas, porém, as manifestações se acalmaram. Assume o governo, o vice-presidente Café Filho, encarregado de completar o mandato até o fim de 1955. O fato, porém, acaba servindo aos getulistas e à oposição, nas disputas eleitorais legislativas e presidencial seguintes. Licenciado por razões de saúde, Café Filho foi substituído pelo presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Coimbra da Luz.

A situação política nacional era difícil. Foram realizadas novas eleições para presidente, mas desenvolvia-se uma campanha contra a posse dos [candidatos](#) eleitos, Juscelino Kubitschek de Oliveira e João Belquior Marques Goulart, movida pelos grupos que temiam a continuidade do getulismo em seu governo. As atitudes de Carlos Luz convenceram o general Lott de que o presidente interino estava ligado ao grupo que pretendia impedir a posse dos eleitos. Em vista disso, Lott resolveu coordenar um golpe de Estado e depôs Carlos Luz. O poder foi entregue ao Congresso Nacional, que declarou o impedimento de Carlos Luz e deu posse ao presidente do Senado, Nereu Ramos. Tentando resistir, Carlos Luz embarcou no cruzador Tamandaré e dirigiu-se do Rio de Janeiro para Santos, sem ter conseguido, porém, manter-se na chefia do governo.

Quando deixou o hospital, Café Filho não pôde retornar à Presidência, em virtude da oposição da Câmara dos Deputados, que manteve Nereu Ramos no poder. Como a situação política ainda era confusa, o Congresso decretou estado de sítio por trinta dias, prorrogado depois por mais um mês.

O governo de JK é lembrado como de grande desenvolvimento, incentivando o progresso econômico do país por meio da industrialização. Ao assumir sua candidatura, ele se comprometeu a trazer o desenvolvimento de forma absoluta para o Brasil, realizando 50 anos de progresso em apenas cinco de governo, o famoso "50 em 5". Seu mandato foi marcado por grande calma política, sofrendo apenas dois movimentos de contestação por medo das tendências esquerdistas do presidente. As duas contaram com pequeno número de insatisfeitos, sendo ambas reprimidas pelas Forças Armadas. Com o fim das revoltas, Juscelino concedeu "anistia ampla e irrestrita" a todos os envolvidos nos acontecimentos.

Durante seu governo houve um grande avanço industrial e a sua força motriz estava concentrada nas indústrias de base e na fabricação de bens de consumo duráveis e não-duráveis. O governo atraiu o investimento de capital estrangeiro no país incentivando a instalação de empresas internacionais, principalmente as automobilísticas. A gestão de JK foi marcada por grandes obras e projetos:

- a. o Plano de Metas, que estabelecia 31 objetivos para serem cumpridos durante seu mandato, otimizando principalmente os setores de energia e transporte (com 70% do orçamento), indústrias de base, educação e alimentação. Os dois últimos não foram alcançados;
- b. a criação do Grupo Executivo da Indústria Automobilística (GEIA), implantando várias indústrias de automóvel no país;
- c. a criação do Conselho Nacional de Energia Nuclear;
- d. a expansão das usinas hidrelétricas para obtenção de energia elétrica, com a construção da Usina de Paulo Afonso, no Rio São Francisco, na Bahia e das barragens de Furnas e Três Marias;
- e. a criação do Grupo Executivo da Indústria de Construção Naval (Geicon);
- f. a abertura de novas rodovias, como a Belém-Brasília, unindo regiões até então isoladas entre si;
- g. a criação do Ministério das Minas e Energia, expandindo a indústria do aço;
- h. a criação da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e
- i. a fundação de Brasília.⁶⁹

Essa política desenvolvimentista só foi possível por meio de duas realizações de Vargas: a Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda (RJ), em 1946 e a Petrobras, em 1953. Com a criação da Siderúrgica, o Brasil pôde começar a produzir chapas de ferro e laminados de aço, necessários como material para outras indústrias na fabricação de ferramentas, pregos, eletrodomésticos, motores, navios, automóveis e aviões.⁷⁰

⁶⁹ RODRIGUES, Maria. **Governo Juscelino Kubitschek**. Equipe Brasil Escola. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/juscelino-kubitschek.htm>. Acesso em 02/01/08.

⁷⁰ Ibid.

O desenvolvimento concentrado no Sudeste, provocado por todo esse impulso, enquanto as outras regiões continuavam com suas atividades econômicas tradicionais, aumentou as correntes migratórias, sobretudo do Nordeste para o Sudeste. A tentativa de promover a industrialização e uma agricultura irrigada no Nordeste, através da Sudene, encontrou resistência no próprio partido PSD, ligado aos coronéis do interior. Dessa forma, a Sudene não foi instrumento da prática da reforma agrária na região, o que contribuiria para diminuir as desigualdades sociais. Além disso, tal desenvolvimento e progresso econômico gerou muitas dívidas, pois as exportações não atingiram o mesmo valor do endividamento. O capital que ajudou esse desenvolvimento também gerou enormes juros, pelos empréstimos realizados pelos Estados Unidos. A taxa de inflação crescia sem parar e a moeda brasileira foi desvalorizando cada vez mais.

Apesar desse quadro, esses problemas apareceram efetivamente ao final de seu mandato e JK conseguiu manter sua imagem frente ao povo. Para muitos, ele foi um político visionário e responsável pelo grande desenvolvimento do país em sua gestão. Brasília, construída e inaugurada em 21 de abril de 1960, como a nova capital do país, contribuiu para cristalizar essa imagem de um político de visão e um grande empreendedor.

Enquanto o desenvolvimento caminhava fundamentalmente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próximas da mentalidade pré-capitalista. A LDBEN frustrou as expectativas dos grupos mais progressistas, que esperavam um avanço na legislação educacional, no sentido de ampliar o atendimento das necessidades das classes populares. A decepção dos grupos progressistas que lutaram pela educação pública e desempenharam um papel importante na solução dos problemas nacionais, levou-os às campanhas da educação popular. Os movimentos mais significativos foram o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos.

Jânio da Silva Quadros sucede JK através de eleições para a presidência da república, tomando posse a 31 de janeiro de 1961, tendo como vice-presidente eleito, João Goulart (Jango).

Político populista foi considerado símbolo da reforma política e da justiça social. Em seu mandato, agiu de forma firme contra a inflação e os maus resultados da burocracia. Criticou fortemente o governo de Kubitschek atribuindo a ele a inflação, o nepotismo, a má administração pública bem como uma grande dívida externa. Criou uma nova política que firmava relações internacionais,

não permitia intervenção externa à política, criou reservas indígenas, destruiu o câmbio que beneficiava apenas alguns grupos econômicos (...) Em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou ao poder, deixando toda a população assustada com sua atitude. Acredita-se que tal renúncia era apenas um tipo de encenação para que o Parlamento lhe oferecesse liberdade governamental, além do apoio do exército brasileiro. O Congresso, ao contrário do que Jânio Quadros esperava, aceitou prontamente sua renúncia que daria a João Goulart a sua sucessão. Em 1964, teve seus direitos políticos cassados pelos militares e quatro anos depois foi desterrado em Corumbá-MS. Em 1974, teve seus direitos políticos novamente habilitados, mas somente voltou à vida pública em 1985.⁷¹

Pela década de 1960, a configuração da sociedade brasileira já apontava um alto nível de desigualdades sociais, resultado do desenvolvimento urbano e industrial e da mudança das relações de trabalho no campo. Estas desigualdades desencadeavam movimentos de luta por reformas de base, buscando reduzir essas grandes diferenças. De acordo com Ribeiro,

o governo Goulart, ao tentar compatibilizar a manutenção do modelo político nacional-desenvolvimentista e mudar a orientação econômica através das reformas de base, sob o argumento de, com esta ação, provocar a redução das desigualdades sociais, deu origem à uma nova crise econômica e social, que levou ao golpe militar de 1964.

É esse contexto de redemocratização do país, com uma política baseada no populismo e nacionalismo e no plano econômico pela opção ao desenvolvimento econômico nacional associado ao capital externo e da crescente urbanização das capitais de Estado, que explica as linhas gerais da educação nesse período e que foi marcada, principalmente, pela elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional.⁷²

Apesar de ter sido um período de grande efervescência no campo político e econômico, com projetos de grande relevância nessas áreas, mais uma vez a educação não foi considerada parte importante desse desenvolvimento pelos governantes. A historiografia desse período, em grande parte, faz uma ou outra referência à política educacional desses governos, enquanto projeto voltado para a educação do povo. A ditadura virá reforçar a idéia da educação e dos educadores como instrumentos ideológicos a serviço do poder constituído. Apesar disso, talvez tenha sido esse o período mais fértil da história da educação brasileira, onde atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

⁷¹ CABRAL, Gabriela. **Governo Jânio Quadros**. Equipe Brasil Escola. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/janio-quadros.htm>. Acesso em 03/01/08.

⁷² RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Introdução da História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p.

2.2 A educação no período da ditadura militar – 1964 a 1985

A deposição de Jango encontra suas raízes na instabilidade político-institucional da chamada “democracia populista”, surgida com o fim do Estado Novo, em 1945. O suicídio de Vargas e a renúncia de Jânio Quadros são destaques dessa instabilidade.

Além disso, a intervenção dos militares na política brasileira sempre esteve presente: no golpe político-militar de 15 de novembro de 1889, passando pelo “tenentismo” na década de 20, pela Revolução de 30 e pela queda de Getúlio Vargas em 1945 e seu suicídio em 1954, desaguando no impasse criado pela renúncia de Jânio Quadros. O “ideal de salvação nacional” institucionalizou-se na caserna apesar de os militares não terem se apoderado do comando da Nação antes de 1964.

O golpe de 1964 veio se constituindo a partir de vários fatores: o esgotamento do modelo econômico nacional-desenvolvimentista, que se manifestou pela redução índice de investimento, diminuição de entrada de capital externo, queda da taxa de lucro e inflação galopante, o que levou Jango a apresentar suas reformas de base: administrativa, bancária, fiscal e agrária, ampliando a outros setores, como o sistema eleitoral e o ensino universitário. A reforma agrária foi recebida pelos latifundiários como uma ameaça à propriedade privada. No entanto, Jango, sem sustentação parlamentar, teve seu projeto rejeitado. Enquanto isso, a polarização político-partidária se aguçava, com a esquerda se reunindo em torno do PTB/PSD e a direita na UDN. Setores considerados da direita fizeram o trabalho de mobilização do empresariado, da igreja, das classes médias, das mulheres, alertando para o “perigo comunista” representado pelo programa de reformas de base de Jango. A grande maioria dos militares brasileiros, era legalista e fiel à Constituição e esperava uma atitude do presidente em relação à quebra de hierarquia na sublevação dos tenentes, pressionando-o a tomar providências eficazes para conter a agitação.⁷³

⁷³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 52-53.

Porém, no dia 13 de março de 1964, o estopim do golpe foi aceso com o comício de Jango na Central do Brasil. As reformas de base propostas pelo presidente já causavam descontentamento em grupos políticos que temiam a continuidade do governo Vargas e contribuíram para uma imagem de desestabilização do governo culminando em sua deposição enquanto presidente, no dia 31 de março de 1964. Os jornais cariocas do dia seguinte variavam segundo a opção ideológica, como o jornal “Tribuna da Imprensa” de Carlos Lacerda que criticava duramente o presidente e suas ações. Lacerda, inimigo político de Jango, numa tentativa de boicote ao comício, deu folga opcional aos funcionários públicos. Seis dias após o comício, uma reação maior advém apoiada pelos governadores Adhemar de Barros, de São Paulo, Carlos Lacerda, do Rio de Janeiro, pela UDN, por outras lideranças conservadoras, organizações católicas, que levou às ruas de São Paulo quinhentas mil pessoas, em sua maioria de classe média. Chamada de a Marcha da Família, com Deus, pela Liberdade milhares de pessoas mostraram apoio popular aos militares que também discordavam da situação política do país.

Com a deposição de Jango, assumiu a Presidência da República o deputado Ranieri Mazzili. Foi então criado o Comando Revolucionário, que decreta o Ato Institucional nº. 1 (AI-1) com poderes de alterar a Constituição. De acordo com os termos desse ato, na primeira quinzena de abril, o Congresso elege o General Humberto Castelo Branco, cujo mandato deveria ser provisório, mas que foi prorrogado e o AI-1 mantido.

Em 1965, as eleições para governadores dos estados estavam previstas, porém o governo, considerando um resultado pouco favorável, promulga em outubro desse mesmo ano o Ato Institucional nº. 2 (AI-2) que amplia os poderes do Presidente da República e extingue os partidos políticos, deixando apenas dois: o do governo, Arena (Aliança Renovadora Nacional) e o que representava a oposição, o MBD (Movimento Democrático Brasileiro). O AI-2 também aprova a eleição indireta para a Presidência da República além de dar ao presidente poderes de cassar e suspender, por dez anos, as atividades de qualquer político.

Em 1966, Artur da Costa e Silva foi eleito pelo Congresso. Os movimentos contra o regime militar intensificaram-se (lideranças sindicais, setores políticos contrários, estudantes, sobretudo os universitários). A UNE desempenhou um papel muito importante ao longo desse período, bem como os artistas, através da música (de Chico Buarque, Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Gilberto Gil), do teatro (José

Celso Martins Correa), do cinema (Cacá Diegues), da literatura (Ligia Fagundes Telles), entre outros.

Em resposta a essas manifestações, Costa e Silva fecha o Congresso Nacional e baixa o Ato Institucional nº. 5 (AI-5), tornando o poder do Executivo ilimitado. Quando em 1968 Costa e Silva adoece, o General Emílio Garrastazu Médici foi indicado como seu sucessor.

A ditadura militar foi um longo período de torturas e repressão. A gestão de Médici representou um período de grandes perseguições aos grupos contrários ao regime. Métodos de tortura, os mais ousados e cruéis, foram utilizados. Muitos desapareceram, outros foram mortos, outros presos e torturados. A repressão militar teve seu auge entre os anos de 1968, com o AI-5 e 1975, com o assassinato do jornalista Waldemir Herzog.

O período que se segue ao golpe militar revela um crescimento econômico bastante significativo, moralmente obscurecido pelas práticas repressivas e de tortura. A explosão industrial nos grandes centros urbanos acarretou também um aumento da concentração populacional, pela grande migração de nordestinos, principalmente para São Paulo e Rio de Janeiro. Foi criada a Zona Franca de Manaus, onde as indústrias poderiam se instalar livres de impostos, numa tentativa de desenvolver as várias regiões do Brasil. No início da década de 70, uma nova rodovia teve suas obras iniciadas, a Transamazônica, que deveria cortar os estados do Pará e do Amazonas. Construíram-se hidroelétricas, inúmeras barragens e Usina Nuclear de Angra dos Reis (Angra I).

A ditadura civil-militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1984 caracterizou-se pelo alinhamento da economia nacional ao padrão de desenvolvimento capitalista em vigor nos anos 1960 e 1970, alinhamento este que se traduziu em autoritarismo do Estado (Atos Institucionais, censuras de toda ordem, repressão, torturas, ferrenha perseguição a opositores, tudo isso sob a vigência da Doutrina de Segurança Nacional), em um modelo econômico altamente concentrador de renda, que rompeu com certo equilíbrio existente entre o modelo político de tendências populistas e o modelo econômico de expansão da indústria vigentes no período anterior ao golpe civil-militar, em um conjunto de reformas políticas e institucionais que visavam a “reconstrução da nação” e a “restauração da ordem”, tudo isso se encaminhando para o endurecimento do regime instalado, defendido como necessário para o “desenvolvimento” social e econômico do país.⁷⁴

⁷⁴ SILVA, Romeu Adriano da. **Golpe Militar e Adequação à Internacionalização Capitalista**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em 19/11/2007. p. 1.

O período do governo Médici foi chamado pelo Ministro da Fazenda, Delfim Neto, como “Milagre Econômico”. Houve maior concentração de renda, mas apenas para uns poucos, pois o povo não conseguiu compartilhar desse aumento de renda. O “milagre”, no entanto, não durou muito, ao contrário, em pouco tempo a economia começou a decair de forma drástica. O crescimento conseguido com grandes empréstimos, principalmente dos Estados Unidos, principal fiador do regime militar, fez com que a dívida externa brasileira aumentasse de forma fantástica nesse período. Inúmeras multinacionais instalaram suas filiais no Brasil, mas remetiam boa parte de seus lucros para suas matrizes no exterior. A balança comercial ficou defasada em virtude das exportações serem muito maiores que as importações. Com isso, a dependência econômica do país cresceu muito, que continuou a ter uma economia periférica. Isso acarretou uma crise econômica, com aumento de desemprego, diminuição do poder aquisitivo das classes médias da população e aumento inflacionário, dificultando a continuidade do regime militar.

Ernesto Geisel assume a Presidência da República em 5 de março de 1974, governando até 15 de março de 1979, contando com o apoio de seu antecessor e representando a vitória dos castelistas que pretendiam redemocratizar o país gradativamente. Seu governo foi marcado pelo fim do milagre econômico e grande insatisfação popular em relação ao regime. Inicia, conforme ele mesmo denominava, uma abertura “lenta, gradual e segura”. O descontentamento da população era notório, exigindo uma rápida mudança no sistema político e no panorama social brasileiro.

Várias entidades se destacaram nas campanhas por mais liberdade e justiça, entre elas: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Igreja. Geisel tomou algumas medidas liberalizantes e outras repressivas, na tentativa de combinar o apoio da sociedade e dos militares, respectivamente. Entretanto, a linha dura do governo ainda tinha muito fôlego. Inúmeros assassinatos e atos terroristas foram realizados contra pessoas e instituições que lutavam pela democracia. Em 1977, o presidente tomou uma série de medidas, conhecidas como o “pacote de abril”. O objetivo claro dessas leis era conter a vitória da oposição e a organização popular. Para isso, ampliou o mandato presidencial para seis anos, entre outras medidas. Seu sucessor, o general João Baptista Figueiredo, tomou posse em um clima de total descontentamento pelo regime militar e um anseio total da sociedade a favor da democracia.⁷⁵

Os movimentos contra esse regime, sufocados nos anos 60, ressurgem com força na década de 70. A Une volta com força política, o movimento operário, nos

⁷⁵ DANTAS, Tiago. Equipe Brasil Escola. **Ernesto Geisel**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/ernesto-geisel.htm>. Acesso em 23/01/2008.

idos de 1978, levará milhares às ruas, principalmente na região do ABC paulista e a Igreja Católica intensifica as denúncias contra os direitos humanos.

Ao final do governo Geisel, com o crescimento da oposição nas eleições de 1978, o processo de abertura política ganhou força. Assumindo a presidência a 15 de março de 1979, João Baptista Figueiredo teve a tarefa de garantir a transição do regime ditatorial para a democracia. Nesse período, podemos destacar a Lei da Anistia, aprovada a 28 de agosto de 1979, que representou uma vitória parcial e não, como o povo desejava, “uma anistia ampla, geral e irrestrita”, pois não incluía os participantes de “atos terroristas” e liberava os militares acusados de assassinatos e torturas. Em novembro desse ano foi aprovada a Lei Orgânica dos Partidos, extinguindo a Arena e o MDB e restabelecendo o pluripartidarismo no país. Em novembro de 80 foi restabelecida a eleição direta dos governadores, proibindo-se, no entanto, as coligações partidárias, passando o voto a ser vinculado e de legenda.

A inflação continuava em altos índices chegando a 94% em 70, a 110% em 80 e a 200% em 83. O Brasil entrou numa recessão cuja consequência principal foi o desemprego. O inchaço populacional vinha desacelerando, o número de analfabetos ainda era alto. O crescimento desses centros urbanos, porém, não foi acompanhado de planejamento ou incremento de serviços como transporte, saneamento básico, moradia, atendimento público à saúde, educação e justiça. A resolução desses problemas eram algumas das reivindicações dos movimentos sociais urbanos da época. Começaram a se intensificar os loteamentos clandestinos nas periferias das cidades.

Nesse quadro, os aliados do regime militar (antiga Arena) compuseram o Partido Democrático Social (PDS), o antigo MDB tornou-se o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) ressurgiu e em 1980 foi registrado o Partido dos Trabalhadores (PT), comandado pelo líder dos metalúrgicos, Luis Inácio “Lula” da Silva, que liderava desde 1978 as mais importantes greves da região do ABC de São Paulo. No entanto, o PT não reunia apenas trabalhadores das fábricas paulistas, mas também grande parte do movimento sindical rural e urbano, intelectuais, militantes eclesiais de base e setores da esquerda do MDB. Em 1980, Leonel Brizola fundou o PDT reunindo outra parte do movimento trabalhista.

Novas lideranças, movimentos sindicais, geraram desencontros no direcionamento do movimento sindical o que acabou levando à fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, com o objetivo de reunir várias tendências do movimento trabalhista através de uma proposta de organização sindical independente. Apesar de ter conseguido congregar trabalhadores da cidade e do campo, o sindicato dos metalúrgicos (por ser muito forte) ficou de fora.

Em novembro de 1983, o PT iniciou a disputa presidencial reunindo as pessoas em várias cidades num grande movimento para pressionar o Congresso na aprovação da emenda do Deputado Dante de Oliveira, que estabelecia as eleições diretas para presidente. Deu-se, assim, início às maiores manifestações populares já vistas no país. O movimento cresceu rapidamente e de forma espetacular ficando conhecido como “Diretas já” e teve em Ulysses Guimarães seu mais popular defensor. A emenda, porém, não foi aprovada.

A indicação de Paulo Maluf pelo PDS, como representante das forças políticas que faziam parte do pacto de dominação estabelecido desde 64, levou a influentes políticos do PDS, em sua maioria representantes dos interesses da região Nordeste, a abandonarem o partido e criarem o PFL (Partido da Frente Liberal). Da aliança entre PMDB e o PFL surge a chapa Tancredo Neves para presidente e José Sarney para seu vice. Nessa disputa de eleições indiretas, Tancredo Neves, então governador de Minas Gerais, tendo José Sarney como seu vice, foi eleito em 19 de janeiro de 1985. Seria o primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura militar.

Apesar de indireta, a eleição de Tancredo foi recebida com muito entusiasmo pelos brasileiros. No entanto, Tancredo não chegou a assumir a presidência. Na véspera de sua posse foi internado no Hospital de Base em Brasília e após sofrer várias cirurgias, faleceu a 21 de abril. José Sarney, que assumiu interinamente em 15 de março de 1985, foi investido oficialmente no cargo em 22 de abril, governando até 1990, um ano a mais que o previsto na carta-compromisso da Aliança Democrática pela qual chegou ao poder.

É nessa situação política e social de uma ditadura militar e um contexto econômico de um país que dava os passos para o avanço da industrialização, que a educação está inserida. O governo, através da Lei 4.464/65, regulamenta a organização de órgãos de representação estudantil e estabelece acordos como o do MEC e seus órgãos com a USAID (agência internacional de desenvolvimento dos EUA), que fazia a assistência técnica e cooperação financeira, gerando o acordo

MEC-USAID.⁷⁶ Foi a partir das orientações estabelecidas pelos acordos MEC-USAID e de relatórios de grupos de trabalho que foram realizadas as reformas educacionais sob a ditadura, culminadas com as Leis 5.540/68 e 5.692/71, sendo a primeira destinada ao Ensino Superior e a segunda aos ensinos de Primeiro e Segundo Grau (atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio). No bojo dessas reformas, os movimentos de alfabetização baseados no método crítico de Paulo Freire, em cujos fundamentos a educação aparecia “como prática da liberdade”, que no governo de Jango seriam adotados como previa o PNA (Plano Nacional de Alfabetização), também extinto na ditadura e substituído pela Cruzada ABC (Cruzada da Ação Básica Cristã) e pelo MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O MOBREAL propunha-se a erradicar o analfabetismo no país... Não conseguiu e entre denúncias de corrupção foi extinto. No seu lugar, foi criada a Fundação Educar.

Segundo Silva,⁷⁷ essas reformas, inspiradas na Teoria do Capital Humano, caracterizadas por uma visão utilitarista da educação, pretendiam estabelecer uma relação direta entre educação e sistema produtivo; era a visão da “escola-empresa”, da formação de mão-de-obra, de consumidores. Nesse bojo estão as leis 5.540/68 e 5.692/71:

a Lei 5.540/68 (da Reforma Universitária) estabeleceu o fim da cátedra e a departamentalização, ou seja, o parcelamento do trabalho na universidade, instituiu os cursos “parcelados” através dos créditos, adotou o vestibular unificado e classificatório para resolver o problema da falta de vagas (ao invés de expandir a universidade pública e “gratuita”) e criou uma estrutura burocrática para dar suporte ao parcelamento e fragmentação do trabalho na universidade.

A Lei 5.692/71, de maneira geral, objetivou direcionar o ensino para a qualificação profissional, com a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho (GOT) e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau em compasso direto com a preparação para um mercado de trabalho altamente rotativo, dentro do modelo de industrialização e crescimento econômico associado e dependente do capital estrangeiro.⁷⁸

A lei 5.692/71 permaneceu até 1996 e gerou muitas críticas ao longo de sua duração, mas trazia uma nova proposta, compatível com os objetivos políticos e econômicos da época. De acordo com Bello⁷⁹

é no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes

⁷⁶ CARVALHO. Op. cit. p.9.

⁷⁷ SILVA. Op. cit. p.3.

⁷⁸ Ibid. p.3.

⁷⁹ BELLO. Op. cit. p.11.

pela violência física, que é instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante.

Na reestruturação do sistema de ensino a partir da 5.692/71, a junção dos quatro anos do primário com os quatro anos do ginásio, gerou o aumento da extensão da escolaridade escolar do 1º grau para oito anos, porém Silva destaca em seu trabalho, com o aumento do tempo da escolaridade, retirou-se a vinculação constitucional de recursos, justificado por uma maior flexibilidade orçamentária. No entanto, a intensa urbanização do país necessitava da expansão da rede física escolar, o que acarretou um duplo ônus para os professores, com alteração em seus salários e aumento da jornada de trabalho.⁸⁰

O golpe militar de 64 aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "*comunizantes e subversivas*". Muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função. O regime militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos, nos confronto com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores. "Aos descontentes, além da repressão, destinou-se também o recado de não seria fácil nadar contra essa maré, expresso no seguinte lema: Brasil: ame-o ou deixe-o!"⁸¹

Segundo Carvalho,⁸²

O regime militar não cogitou a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, apenas alterou a organização do ensino através de leis específicas, permanecendo em vigor os títulos da lei 4.024/61. Foram mudados os dispositivos referentes ao Ensino Superior, através da Lei 5.540/68, e os do ensino primário e médio, através da Lei 5.692/71. Com o desgaste do regime militar e o contexto de desenvolvimento da democracia no país, o Congresso Nacional (eleito em

⁸⁰ SILVA. Op. cit. p.3.

⁸¹ Ibid.p.3.

⁸² CARVALHO. Op. cit. p.10-11.

1986) investe seus esforços na Lei de 1988, que preserva à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Haidar e Tanuri ⁸³ apontam essa progressiva centralização política e administrativa, onde os planos governamentais foram se tornando importantes instrumentos de atuação e interferência do governo federal, o que não trouxe benefícios para a educação. Como prova da hegemonia absoluta do Poder Executivo, transfere-se para os órgãos executivos o planejamento da educação, que era incumbência do CFE. Também as novas leis 5.540/68 e 5.692/71, aprovadas na vigência da emenda Constitucional de 1969, “refletiram a tendência centralista tanto pela sistemática com que foram aprovadas, como pelo conteúdo e regulamentação de alguns assuntos que antes ficavam a cargo dos estados”.

Apesar da sua obrigatoriedade, a profissionalização prevista pela 5.692/71 não chegou a ser efetivamente implementada nem na rede pública, nem na particular. Conforme relatam Haidar e Tanuri, ⁸⁴

verificada inicialmente a sua inviabilidade e, logo depois, a sua inconveniência, a obrigatoriedade da profissionalização seria relativada pelo próprio Conselho Federal de Educação mediante a aprovação do Parecer nº. 76/75, que introduziu as ‘habilitações básicas’ destinadas a fornecer uma formação geral para o trabalho, a ser completada nas empresas. Finalmente, a Lei nº. 7.044/82 aboliu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau.

[...] A nova Constituição, aprovada em 1988 sob a bandeira da redemocratização, não se afastou essencialmente da divisão de competências fixada pelo Constituinte de 1934, conservando as mesmas atribuições para a União. [...] Mais uma vez, reservava-se para a União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art.22, inciso XXIV).

Introduzido o primeiro projeto na Câmara dos Deputados em 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases só seria aprovada em 20/12/1996, sob o número 9.394.

Isso, porém, é o que veremos no processo de transição democrática a partir do governo de José Sarney.

⁸³ HAIDAR E TANURI. Op. cit. p.97-99.

⁸⁴ Ibid.p.97-99.

2.3 Transição democrática e educação – contextualização histórica a partir de Sarney

Como já relatamos anteriormente, a morte de Tancredo Neves, eleito através de eleições indiretas em janeiro de 1985, levou José Sarney, que fazia a composição como vice em sua chapa, à presidência da República.

Embora para alguns estudiosos tenha sofrido alguma tutela dos militares, Sarney tomou medidas visando o fortalecimento da democracia. A Emenda Constitucional de maio de 85 restabeleceu as eleições diretas para as prefeituras consideradas áreas de segurança nacional e abrandou as exigências para o registro de novos partidos, o que permitiu o registro de partidos que atuavam na clandestinidade, como o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e o PC do B (Partido Comunista do Brasil) entre outros. Porém, o aspecto mais importante da emenda foi a convocação de uma nova constituinte para elaboração de uma nova Carta Magna.

Apesar do conflito ideológico entre as forças políticas que representavam os diferentes interesses da nação, houve consenso em questões fundamentais relacionadas aos direitos individuais, políticos e sociais. “A Constituição de 1988, também chamada “Constituição cidadã”, instituiu um Estado democrático ao estabelecer extensas garantias aos cidadãos brasileiros”.⁸⁵

Os trabalhadores obtiveram conquistas, entre as mais importantes estão: a limitação da jornada de trabalho para 44 horas semanais, o seguro-desemprego, a licença-maternidade e licença-paternidade. A Constituição também assegurou aos funcionários públicos o direito de se organizar em sindicatos e utilizar a greve como instrumento de negociação, menos nos casos dos serviços essenciais.⁸⁶

Considerando o processo de transição democrática, O Brasil completou o processo nas eleições diretas para presidente em 1989, o que não ocorria desde 1960. Candidatos de vários partidos concorreram ao pleito, a maioria eram líderes políticos influentes como Mário Covas, do PSDB; Paulo Maluf, do PDS; Ulisses

⁸⁵ CANCIAN, Renato. **Governo José Sarney**. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult1689u73.jhtm>. Acesso em 03/01/08.

⁸⁶ CANCIAN. Governo José Sarney. Op. cit.

Guimarães, do PMDB; Leonel Brizola, do PDT; Luiz Inácio Lula da Silva, do PT; outros eram menos conhecidos da população, tais como Roberto Freire, do PCB; e Fernando Collor de Mello, do PRN. As eleições foram realizadas em dois turnos, ficando ao final a disputa entre o candidato do PT, Lula e o candidato do PRN, Collor, que ganhou com cerca de 5 milhões de votos a mais, assumindo a presidência em março de 1990. Collor, político alagoano de família de políticos tradicionais, recebeu o apoio das forças conservadoras de direita que congregava os interesses do grande latifúndio, de industriais e banqueiros. Em sua campanha, Collor defendia a luta contra a corrupção, ficando conhecido como o “caçador de marajás”, referindo-se a políticos e servidores públicos de altos salários.

Em seu governo, a então Ministra da Fazenda Zélia Cardoso de Mello tomou medidas econômicas drásticas e de grande impacto na tentativa de solucionar a grave crise da hiper-inflação, congelando preços e salários, confiscando depósitos bancários por um período de 18 meses, através do Plano de Reconstrução Nacional ou Plano Collor. O controle da inflação, porém, durou pouco tempo e a recessão e o agravamento da crise econômica afetaram a popularidade do presidente Collor frente à sociedade e o apoio parlamentar no Congresso.

O enfraquecimento político de seu governo e as denúncias de corrupção de alguns ministros, assessores e da própria esposa, acusados de desvio de verbas públicas, somados à denúncia do esquema de corrupção pelo próprio irmão culminaram com a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) pelo Congresso Nacional. O relatório da CPI viria apontar vínculos entre o presidente e o empresário Paulo César Farias. O processo de impeachment do presidente da República viria logo a seguir, mas este e a CPI paralisariam o país por meses, levando a novos movimentos de setores da sociedade, principalmente os estudantes, que ficaram conhecidos como os “caras-pintadas”.

Collor enfrentou a oposição de parlamentares do Congresso e expressivas manifestações de rua. Em 29 de setembro de 1992, o Congresso Nacional decidiu-se pela aprovação do impeachment do presidente Collor, que para evitá-lo, renunciou.

Assim, por meios legais, pela primeira vez na história republicana do país, um presidente eleito pelo voto direto foi afastado respeitando-se o processo democrático. Seu vice, Itamar Franco, contando com o apoio dos partidos políticos,

foi empossado na Presidência da República. O período de seu governo foi marcado por medidas importantes na área política e econômica. Cancian destaca:

na área política, o governo aplicou o dispositivo constitucional que previa a realização de um plebiscito em que os eleitores brasileiros deveriam decidir qual o regime político (monarquia ou república) e qual a forma de governo (parlamentarismo ou presidencialismo) o Brasil deveria adotar. A consulta popular ocorreu em abril de 1993, e o resultado das urnas confirmou a preferência da população pela permanência da república presidencialista. Ainda na área política, sob incentivo do Governo Federal, foi criada uma CPI para investigar denúncias de corrupção envolvendo irregularidades no orçamento da União. A CPI desvelou esquema de corrupção que ficou conhecido como o caso dos "anões do orçamento", uma referência a parlamentares, ministros e ex-ministros e governadores estaduais. Na área econômica o governo implementou o Plano Real (...) Implementado sob a coordenação de Fernando Henrique Cardoso, o Plano Real previa o controle inflacionário e a estabilização econômica. (...) o governo adotou medidas visando conter os gastos públicos, privatizar uma série de empresas estatais, reduzir o consumo com o aumento das taxas de juros e baixar os preços dos produtos por meio da abertura da economia a competição internacional. Em curto prazo, o Plano Real ocasionou a queda da inflação e o aumento do poder aquisitivo da população. Mas a longo-prazo, os economistas já previam um processo recessivo bastante acentuado que geraria enorme desemprego. Mas, enquanto isso não ocorria, o governo obteve expressiva popularidade. Foi nesta conjuntura política que foi articulada a candidatura oficial do senador e ministro Fernando Henrique Cardoso, para concorrer à sucessão presidencial de 1994.⁸⁷

Sociólogo, exilado no regime militar, professor de Ciência Política na USP (aposentado compulsoriamente pelo AI-5) e em universidades americanas e européias; autor de livros, um dos fundadores do PMDB; um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira juntamente com Franco Montoro e Mário Covas entre outros; Ministro das Relações Exteriores (1992-1993) e Ministro da Fazenda (1993-1994) durante o governo de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso candidatou-se pela coligação PSDB / PFL / PTB e elegeu-se no primeiro turno eleitoral de 1994 com 54,3% dos votos válidos. Reelegeu-se em 1998 pela coligação PSDB / PFL / PTB / PPB (Partido Progressista Brasileiro, atual PP).

Seu maior desafio, sob o impacto da implantação do Plano Real foi manter a estabilização da moeda promovendo, ao mesmo tempo, o crescimento econômico. As medidas tomadas para esse fim levaram ao cotidiano brasileiro temas como reforma administrativa e previdenciária, desregulamentação de mercados, flexibilização das regras de contratação de mão-de-obra e fim do monopólio estatal nas áreas de siderurgia, energia e telecomunicações. Com esses objetivos

⁸⁷ CANCIAN, Renato. **Governo Fernando Collor**. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult1689u74.jhtm> . Acesso em 05/01/08.

submeteu à aprovação do Congresso uma série de medidas visando alterar a Constituição Federal de 1988.⁸⁸

Seu governo ficou marcado pela privatização de empresas estatais como: Embraer, Telebrás, Vale do Rio Doce entre outras, o que nem sempre contou com a aprovação popular. Fernando Henrique Cardoso, também enfrentou denúncias de corrupção em favorecimento de grupos financeiros na aquisição de algumas estatais e de compra de parlamentares para a aprovação da emenda constitucional que autorizava a reeleição. A reforma da Administração Federal e a da Previdência Social, as privatizações, o fim do monopólio da Petrobrás sobre a exploração e o refinamento do petróleo e exploração do gás natural, a desindexação dos salários da economia, a livre negociação entre patrões e empregados, a ampliação dos poderes do Banco Central frente às instituições bancárias foram medidas tomadas por Fernando Henrique Cardoso nesse seu primeiro governo.⁸⁹

O Brasil enfrentou nesse seu período um quadro internacional adverso, com sucessivas crises econômicas externas, com uma expressiva saída de divisas do país. Porém, os mecanismos utilizados na defesa da moeda nacional e a manutenção de altas taxas de juros implicaram num ritmo lento de crescimento, elevando o índice de desemprego. Em relação à política agrária suas medidas não foram suficientes para evitar a intensificação dos conflitos no campo.⁹⁰

O início do segundo mandato deste presidente é marcado por turbulências na área econômica. Na renegociação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), logo após a posse, o então governador de Minas Gerais Itamar Franco declara moratória por 90 dias, levando a União a honrar os compromissos assumidos pelo estado. A credibilidade do país internacionalmente fica abalada. Os ataques especulativos ao real reduzem as reservas financeiras e obrigam o governo a abandonar a política de sobrevalorização cambial. Ainda assim o empréstimo foi concedido pelo FMI “com o compromisso de reduzir gastos públicos, aumentar a arrecadação por meio de impostos e fazer crescer as exportações. A taxa de juros é elevada e a Câmara dos Deputados autoriza o aumento da alíquota da Contribuição Provisória sobre

⁸⁸ Portal Brasil. **Os Presidentes e a República**. Disponível em http://www.portalbrasil.net/politica_presidentes_fhc.htm . Acesso em 28/01/08.

⁸⁹ RIBEIRO, Tiago. **O Governo de Fernando Henrique Cardoso**. Equipe BrasilEscola.com. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm> . Acesso em 29/01/08.

⁹⁰ Sem autor. **Fernando Henrique Cardoso**. Disponível em http://www.arquivonacional.gov.br/memoria/crapp_site/presidente.asp. Acesso em 29/01/08.

Movimentação Financeira (CPMF) de 0,20% para 0,38%.⁹¹ O dólar sobe e FHC muda novamente seu ministro, assumindo, então, o economista Armínio Fraga.

Em seu desdobramento, a crise leva à CPI do sistema bancário, com as denúncias de que o BC teria favorecido os bancos Marka e FonteCindam na época da liberação do câmbio. Essa crise e desgaste no setor econômico acabam por refletir em outros setores do governo.. Dessa vez é o processo de privatizações que levanta dúvidas quando o fornecimento de energia elétrica sofre interrupção em dez estados do Centro-Sul. Irregularidades nos leilões das telefônicas envolvendo o presidente e outros políticos abrem outra crise, cujo processo que apurava foi arquivado por aprovação do Tribunal de Contas da União.

Durante seu segundo mandato, houve forte desvalorização do real, principalmente por causa das crises financeiras internacionais, levando a um aumento dos juros reais e da dívida interna brasileira. Além disso, Fernando Henrique Cardoso enfrentou a greve nacional dos caminhoneiros; a pressão dos ruralistas para a renegociação das dívidas contraídas para corrigir o descompasso entre os preços dos produtos agrícolas, praticamente inalterados há anos e os valores dos financiamentos, reajustados pelas elevadas taxas de juros.

Com a popularidade em baixa, o governo anuncia o Plano Plurianual (PPA), batizado de Avança Brasil, mas o plano sofre duro golpe com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em considerar inconstitucional a cobrança de aposentadoria de servidores ativos e inativos. Com o rombo o governo anuncia cortes de investimento e estuda o aumento de impostos.⁹²

Nesse período, podemos destacar a implantação do gasoduto Brasil-Bolívia, a elaboração de um Plano diretor da Reforma do Estado, o acordo priorizando o investimento em carreiras estratégicas para a gestão do setor público, a aprovação de emendas que facilitaram a entrada de empresas estrangeiras no país e a flexibilização do monopólio de várias empresas como a Petrobrás, Telebrás, entre outras. Criou alguns programas sociais: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e o Vale Gás. Colocou em vigor a lei de responsabilidade fiscal (LRF), caracterizada pelo

⁹¹ Sem autor. **Governo Fernando Henrique Cardoso**. Disponível em <http://br.geocities.com/vinicrashbr/historia/brasil/governofernandohenrique> . Acesso em 29/01/08.

⁹² Sem autor. **Governo Fernando Henrique Cardoso**. Disponível em <http://br.geocities.com/vinicrashbr/historia/brasil/governofernandohenrique> . Acesso em 29/01/08.

rigor exigido na execução do orçamento público, limitando o endividamento dos estados e municípios e os gastos com o funcionalismo público.⁹³

De modo geral, a política diretamente aplicada à área social viria por meio da continuidade de ações iniciadas no primeiro governo, como o Programa Comunidade Solidária, ou da criação de novos programas. São exemplos o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), o Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor); o Programa Garantia de Renda Mínima (PGRM), o Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger) e o programa de investimento em infra-estrutura visando à criação de novos empregos (Pró-Emprego). Em relação à infância, educação e saúde, foram dirigidos ainda os programas Toda Criança na Escola (alimentação escolar), Bolsa-escola; Programa de Saúde da Criança e Aleitamento Materno, Programa de Combate ao Abuso e Exploração de Crianças e Adolescentes; Programa de Saúde da Família (PSF) e Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Na área da saúde, destacou-se a aprovação, pelo Congresso Nacional, da proposta de regulamentação dos remédios genéricos em fevereiro de 1999 e, em setembro de 2000, da emenda constitucional que estabeleceu a vinculação orçamentária da área da Saúde, determinando que os gastos da União crescessem de acordo com a variação anual do PIB e da inflação. Distinguiu-se, ainda, o programa de combate a AIDS, que se tornou referência internacional. No campo da cultura, um dos principais instrumentos da estratégia que uniu o Estado e o mercado foi a Lei Rouanet. Além do incentivo ao cinema brasileiro, devem ser citados, entre outros, o investimento prioritário nas bibliotecas públicas e o programa Monumenta, de recuperação do patrimônio histórico.⁹⁴

A abertura política do país; as mudanças nas relações políticas internacionais; a revolução tecnológica de base microeletrônica, geradora da tecnologia da informática, criando novas bases para a expansão do capital; o processo de globalização, ocupando amplos espaços do mundo bem como de setores da produção e da reprodução das relações sociais levavam a um novo ciclo de expansão do capital, para o qual o neoliberalismo apresentava-se como ideologia ideal. Isso mudava o foco do Estado providência para um Estado voltado plenamente para o capital, sem regulamentação sobre a circulação de capitais (sobretudo o financeiro), sem políticas sociais, sem sistemas públicos de educação, saúde e previdência social, com um mínimo de direitos trabalhistas.⁹⁵

A redução dos gastos sociais como uma das premissas essenciais do neoliberalismo abria horizontes sombrios para o futuro da educação. A política educacional típica do período consistiu em reformar: reformar para

⁹³ RIBEIRO, Tiago. Op. cit.

⁹⁴ Sem autor. **Fernando Henrique Cardoso**. Disponível em http://www.arquivonacional.gov.br/memoria/crapp_site/presidente.asp. Acesso em 29/01/08.

⁹⁵ MINTO, Lalo Watanabe. **Globalização, Transição Democrática e Educação (Inter) nacional** (1884...). p.1. Acesso em 30/01/08. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_transiao_democratica_intro...

tornar eficiente e eficaz a educação; reformar para adequar a educação aos ditames do novo paradigma da acumulação capitalista; reformar para flexibilizar as relações de trabalho entre os trabalhadores da área; reformar para criar mecanismos de controle (avaliação e autonomia) do ensino e da produção científica; reformar para tornar a forma de organização e gestão do ensino apto a converter-se em campo de domínio do capital e da produção de mercadorias.

[...] a liberdade concedida ao capital traduzir-se-ia pela ampliação progressiva de seu campo de ação, dando continuidade e ampliando a tendência privatizante dos anos da Ditadura Militar. Uma das maiores perdas para o ensino público, nesse sentido, ocorreu na própria Constituição Federal de 1988, que não garantiu a exclusividade de recursos públicos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, abrindo uma brecha – que, aliás, não foi fechada – para o setor privado apropriar-se de novas fatias do fundo público para a educação.

A incorporação cada vez maior das demandas do setor privado na política educacional brasileira consagrou também uma nova tendência, que marcou todo o processo legislativo no país nos anos 90: legislar de forma fragmentada, em doses homeopáticas, sem tratar de grandes questões num mesmo processo. O maior exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 20/12/1996) elaborada durante oito longos anos, mas aprovada de forma a deixar importantes lacunas para serem preenchidas por legislação complementar depois da aprovação da LDB.⁹⁶

Minto, em seu texto, tece severas críticas ao aparato estatal quando o assunto é educação. Diz ele que a Reforma do Estado, promovida por Fernando Henrique Cardoso, de 1990 em diante equaciona a reforma da educação no âmbito da contra-reforma neoliberal, com contornos bastante evidentes. Além disso, em sua ideologia de público não-estatal legitimou a expansão do setor privado, com a idéia de criar e estimular a expansão de uma propriedade pública, mas não estatal, tornando o terreno da educação mais facilmente permeável ao interesse privado. Aponta também a ação dos organismos multilaterais na reforma da educação, onde FMI, Banco Mundial, UNESCO, entre outros, passaram, também, a desempenhar o papel de porta-vozes dos interesses do grande capital internacional, estimulando e orientando grandes programas de ajustes, que aqui chegaram sob a forma de programas de ajuda financeira e de diretrizes de reformas. Diz o autor que sinteticamente, as principais diretrizes disseminadas por tais organismos são:

focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e as instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (através dos sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por

⁹⁶ MINTO. Op. cit. p.1-2

exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução dos serviços.⁹⁷

Em nota ao final de seu texto, o autor lembra que tais programas e diretrizes não foram simplesmente uma imposição externa à educação brasileira, pois além de terem sido concebidas também por intelectuais brasileiros, foram amplamente consentidas, do ponto de vista da política interna, pelos setores que levaram a cabo as reformas em questão.⁹⁸

O que se verificou a partir dos anos 90 em relação à educação brasileira é, praticamente, segundo Minto uma caricatura dessas diretrizes. A descentralização da ação do Estado liberou uma forte concorrência entre as diferentes esferas do governo, sobretudo entre as redes estaduais e municipais, pelos recursos da educação. A criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, regulando a distribuição dos recursos públicos para as redes educacionais dos estados e municípios, representou grande estímulo a essa inadequada concorrência. Ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais e as avaliações de caráter nacional, homogêneas e centralizadas transformaram-se em medidas efetivas a partir dessas diretrizes reformistas.

Da mesma forma, o ensino superior sofreu as conseqüências das reformas, com a ampliação do setor privado, numa atividade apta a ser capturada pelo capital, com grandes medidas para a sua organização como atividade rentável, com políticas de diversificação e diferenciação institucional apontando para a quebra do modelo que envolvia a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Resumindo, diz Minto, “a tendência mais significativa do período foi a do reforço da privatização do ensino, em todos os seus sentidos e tendo como contrapartida a destruição, ideológica e efetiva, da educação mantida pelo Estado”.⁹⁹

Na sua análise final diz ele que a tendência histórica do desenvolvimento do capital reflete no campo educacional de acordo com duas das premissas deste Estado máximo para o capital:

⁹⁷ MINTO. Op. cit. p.3.

⁹⁸ Ibid. p.4.

⁹⁹ Ibid. p.4.

de um lado, a suposta incapacidade estatal de investir na educação pública, que deve economizar recurso para remuneração do capital financeiro e, do pouco que resta, privilegiar o ensino básico; de outro, por conseqüência, tomar como pressuposto que o desenvolvimento do mercado educacional é necessário à 'democratização' do ensino, uma vez que o setor privado é supostamente mais eficiente na gestão dos recursos e flexível para adequar-se aos moldes da demanda dos setores produtivos e do mercado em relação à formação (a empregabilidade).¹⁰⁰

Para Minto, esse movimento histórico retira a educação do chamado campo dos direitos sociais – construído historicamente e subordinado ao controle social - e o submete ao campo das atividades mercantis, sendo cada vez mais determinada pela lógica totalitária do capital.¹⁰¹

Numa visão mais favorável ao período de governo do presidente, Schwartzman, analisando os desafios da educação no Brasil, aponta o trabalho da equipe técnica no campo educacional, que, liderada pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, reabilitou o antigo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) como uma agência de pesquisas estatísticas e avaliação do ensino; criou o FUNDEF para reduzir as diferenças regionais e estabelecer um piso para os gastos estaduais e municipais com o Ensino Fundamental.¹⁰²

Relata Schwartzman,

o INEP ficou responsável pela reorganização das estatísticas da educação no Brasil e pela implementação de três grandes sistemas de avaliação do ensino: o SAEB, sistema de avaliação para o ensino básico; o ENEM, exame nacional para estudantes que concluem o ensino médio; e os exames nacionais para os programas de graduação, conhecidos como 'Provão'.¹⁰³

Os 18% de recursos do governo federal que devem ser gastos com educação segundo a Constituição Brasileira de 1988 e os 25% dos governos estaduais e municipais foram garantidos pelo FUNDEF, que estimulou o envolvimento das prefeituras com a educação fundamental, reduzindo o tamanho e a burocracia das administrações estaduais do ensino. O presidente seguinte, Luiz Inácio Lula da Silva ampliará este fundo, criando o FUNDEB, que vai atender a demanda da educação básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Outras políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso referem-se à formulação de novas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio e vários programas para prover as escolas de recursos gerenciais,

¹⁰⁰ MINTO. Op. cit. p.4.

¹⁰¹ Ibid. p.5.

¹⁰² SCHWARTZMAN, Simon. BROCK, Colin. **Os desafios da Educação no Brasil**. RJ: Nova Fronteira, 2005. p.25-27.

¹⁰³ Ibid.p.26.

pedagógicos e materiais que melhorassem seu desempenho – livros didáticos, merenda escolar e dinheiro. Para a população mais pobre em seus vários segmentos, o governo criou o programa Bolsa-família, onde se paga às famílias para mandarem e manterem seus filhos na escola, programa que foi retomado e ampliado pelo governo Lula.

Para Schwartzman, no entanto, a existência de segmentos saudáveis na educação no Brasil não contradiz o fato de que o sistema como um todo esteja sob forte pressão, tanto financeira quanto institucionalmente, e precisa se modificar e se ajustar para aumentar em qualidade, eficiência, relevância e equidade social.

Lima ¹⁰⁴, analisando os oito anos de governo de Fernando Henrique em relação à educação, também lhe reserva severas críticas, desde o “enorme aparato de propaganda para lançar o programa de educação: ‘Acorda Brasil. Está na Hora da Escola’ que, segundo a autora, depois de quase uma década de governo essa grande revolução educacional prometida ainda está por ser feita.”

Segundo Lima, ¹⁰⁵ apesar da ampliação da matrícula no ensino fundamental, o Brasil ostentou o título de campeão de repetência, entre os quarenta e um países avaliados pela UNESCO e pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), bem como em 2001 recebeu o título de pior educação básica do mundo, no Programa Internacional de Avaliação (PISA), mantendo índices elevados de analfabetismo e de evasão na educação básica. Mantida também foi a diferença qualitativa e quantitativa entre o ensino rural e o urbano e entre o ensino público e particular, apontando melhor desempenho para o particular, pelas condições da rede física, da manutenção de recursos didáticos e pela valorização do magistério, revelada pelos indicadores de carreira e salário. Aponta também, que as estatísticas educacionais em relação à evolução das matrículas mostram que FHC manteve, apenas, a tendência das últimas três décadas, o que não lhe dá nenhum mérito.

Além de manter quase inalterados os índices negativos da educação, particularmente aqueles referentes à qualidade, o governo não foi individualmente o responsável pelo crescimento de matrícula do ensino fundamental ‘regular’, pois esta é uma tendência internacional que se observa desde a década de 70, aprofundada na década de 90. Assim, o Governo FHC organizou um Programa com metas e ações de universalização e de crescimento da matrícula no ensino fundamental, com

¹⁰⁴ LIMA, Maria José Rocha. **Fernando Henrique e a Educação – oito anos de governo**. Disponível em <http://www.pt.org.br/assessor/FHCoito.doc> . Acesso em 31/01/08. p.1

¹⁰⁵ Ibid.p. 1.

resultados previamente garantidos, uma vez que estavam ao sabor das decisões tomadas e mantidas internacionalmente.¹⁰⁶

Em 2002, Fernando Henrique Cardoso destaca, na abertura da 4ª Sessão Legislativa, a “meta de universalização do ensino fundamental” como a realização mais importante do governo na área social, um “marco histórico “. No entanto, diz Lima,¹⁰⁷ é preciso contextualizar esta meta de universalização, pois a tendência internacional e a luta pela ampliação e melhorias educacionais são a marca dos últimos cinquenta anos e o atendimento a essas demandas era inevitável, devido à grande pressão feita por entidades e movimentos sociais. Cita como exemplos o movimento Constituinte 87/88, a organização das mulheres, dos povos indígenas, dos afro-descendentes, do movimento em prol da criança e do adolescente, cuja consequência foi o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); além das Conferências Mundiais de Educação das últimas décadas, organizadas por instituições financeiras internacionais entre outras.

A evolução da humanidade e a expansão do capitalismo, principalmente na última metade do século XX, com a globalização como alternativa de revitalização do projeto capitalista, impulsionaram a tendência de crescimento de indicadores quantitativos na educação. Lima aponta alguns dos fatores de expansão do capitalismo que afetaram diretamente a educação, entre eles a nova organização do processo de produção e de trabalho, a urbanização, os progressos na Medicina aumentando a longevidade e diminuindo a taxa de mortalidade infantil, que modificaram o cotidiano da nossa sociedade. Destaca, ainda, pelo efeito na educação e no perfil etário da população, “a crescente participação da mulher no mercado, a queda da taxa de natalidade e a demanda do mercado de trabalho por trabalhadores mais escolarizados, sob a perspectiva de uma formação integral e abrangente”.¹⁰⁸

Lima ilustra suas afirmações que relacionam a tendência de crescimento com a baixa de qualidade, tomando como referência: Paul Singer, em um pronunciamento, durante a IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia e um estudo de Simon Schwartzman. De Singer, destaca:

¹⁰⁶ Ibid.p. 2.

¹⁰⁷ LIMA. Op. cit. p.2-5.

¹⁰⁸ Ibid.p. 3

[...] estamos assistindo, e que é fundamental, é que os pobres estão indo à escola; uma grande parte da escola brasileira hoje é uma escola dos pobres. A maneira de universalizar, num país atrasado e tão injusto socialmente, o benefício da escolaridade tão ardentemente solicitado pela população brasileira, foi fazer uma escola de pobres, que é, em grande parte, a escola pública. A escola gratuita tem de ser a que paga mal, ensina mal... “¹⁰⁹

Sobre o estudo de Schwartzman, que compara o crescimento da educação de 1970 com a de 1980, Lima destaca as suas conclusões, que segundo ela, são as mesmas de estudos recentes:

os horários curtos, a falta de instalações e material didático, a má qualificação e desmotivação dos professores são fatores que afetam de maneira decisiva os resultados do ensino... as novas gerações permanecem nas escolas de sete a oito anos, mas cumprem somente quatro séries em média.¹¹⁰

Esses depoimentos vêm fortalecer as críticas feitas por Lima às afirmações do governo de Fernando Henrique em relação aos seus avanços e conquistas no campo educacional. Apesar de os depoimentos de Singer e Schwartzman sobre a qualidade da escola brasileira datarem de décadas anteriores, poderiam, segundo Lima, ser considerados absolutamente atuais.

A grande ênfase ao setor educacional anunciada pelo presidente e seus assessores que, reafirmando ações e metas definidas em sua proposta de governo intitulada “Mãos à Obra”, apresentava como prioridade de ação a melhoria da qualidade da educação básica e como meta principal o incentivo à universalização do acesso ao 1º grau, o combate à evasão e à repetência, bem como sua afirmação de que “precisamos pagar salário decente para o nosso professor”, em entrevista à Revista Nova Escola, em dezembro de 1994, com um piso nacional que seria implantado até o final de 1995, ficaram apenas no discurso. Da mesma forma, a intervenção do MEC, em abril de 1995, impondo um projeto de LDB por ele gestado, contrariando o trabalho participativo de seis anos que mobilizou numerosos e significativos segmentos da área educacional e que por fim foi aprovado, trouxe duas essenciais diferenças em relação ao projeto original: diminuiu as responsabilidades do Estado em relação à educação e cerceou a participação da sociedade civil nas decisões sobre o ensino. Além disso, todos os avanços propostos no texto original foram escamoteados no texto, proposto pelo governo, sob a orientação do MEC. São eles:

¹⁰⁹ LIMA. Op. cit. p.4

¹¹⁰ Ibid.p.3-4

criação do salário-creche; maior amparo para a educação de jovens e adultos, diminuindo a jornada de trabalho dos trabalhadores visando possibilitar-lhes o cumprimento de horário escolar; fixação de piso salarial nacional para docentes; percentual para manutenção da educação profissional; avaliação institucional de âmbito interno e externo; e tantas outras questões que apontavam para avanços na relação do sistema educacional com a sociedade.

[...] A conclusão a que se pode chegar é a de que a LDB do Governo de FHC não passa de um “estatuto neoconservador” para a educação brasileira, com alguns avanços no campo conceitual, ainda como ‘saldo’ das proposições encaminhadas pelo grupo de progressistas no início do processo de elaboração da lei e impossíveis de ser negadas num cenário internacional de final do século vinte. De acordo com as orientações neoliberais, a LDB (Lei 9.394/96) caracteriza-se pela flexibilização e desregulamentação.

[...] Confirmando o caráter neoliberal, que aponta para o ‘Estado Mínimo’, a nova LDB, no seu título II, inverte a ordem de responsabilidade com a educação, atribuindo à família a principal responsabilidade, o dever de educar, omitindo-se quanto ao dever do Estado em garantir o direito de todos à educação.¹¹¹

Lima, ao criticar o primeiro mandato de Fernando Henrique aponta a quebra de acordos, intervenção na autonomia de gestão na universidade, distorção das funções do Conselho Nacional de Educação, redução da participação do Estado nas políticas públicas para o setor, redução da presença da União na erradicação do analfabetismo, instituição de avaliações desoladas do processo de aprendizagem, como o PROVÃO, entre outros desacertos e promessas não cumpridas.

Na sua análise do segundo mandato, suas críticas são um demérito para quem, como professor, sentiu a humilhação e perseguição da classe no período da ditadura. Imputa-lhe, no campo da educação, a memória histórica de um produtor de

estatísticas, censos escolares, sistemas de monitoramento da educação, especialmente pela criação de um arcabouço jurídico, [...] de um verdadeiro ‘genocídio cívico’ dos analfabetos adultos e jovens, apagando da Constituição Federal a obrigação com a erradicação do analfabetismo, no prazo de dez anos, após a promulgação da Constituição de 1988. [...] de promover o desmonte do ensino técnico e promover a indústria do diploma de ensino superior, sem qualidade.¹¹²

O governo de Fernando Henrique Cardoso teve fim no dia 1º de janeiro de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva.

Criança de família pobre alfabetizou-se aos 10 anos e começou a trabalhar aos 12 anos, já em São Paulo. Empregado no setor metalúrgico, Lula começou a ter contato com o movimento sindical através de seu irmão. Formado pelo SENAI como torneiro mecânico, participava do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo. Em 1969 foi eleito como suplente da nova diretoria dos sindicatos de

¹¹¹ LIMA. Op. cit. p.5-7.

¹¹² Ibid.p. 9, 36-37.

Diadema e São Bernardo. Na eleição seguinte em 1972, tornou-se primeiro-secretário e em 1975 foi eleito presidente do sindicato com 92% dos votos, representando, nessa época, cem mil trabalhadores. Foi reeleito em 1978 com 98% dos votos.

Depois de um período de regime opressivo, 170 mil metalúrgicos pararam o ABC paulista em março de 1979. Lula liderou esse movimento e várias assembleias nessa época, apesar de todo aparato policial. “A repressão ao movimento grevista e a quase inexistência de políticos que representassem os interesses dos trabalhadores no Congresso Nacional fez com que Lula pensasse pela primeira vez em criar um partido de trabalhadores”.¹¹³ Em 10 de fevereiro de 1980, Lula fundou o Partido dos Trabalhadores (PT), juntamente com intelectuais, políticos, outros sindicalistas e representantes de movimentos sociais, além de lideranças rurais e religiosas. Lula liderou a organização do partido que, em 1982, já estava implantado em quase todo o território nacional.

Nova greve dos metalúrgicos em 1980 provocou a intervenção do governo federal no Sindicato de São Bernardo e a prisão de Lula e de outros dirigentes sindicais, com base na Lei de Segurança Nacional. Foram 31 dias de prisão.

Do sindicato para a vida política foi uma consequência e em 1982, Lula disputou o governo paulista. Participou em 83 da fundação da CUT e em 1984 como uma das principais lideranças das “Diretas-já!”. Foi eleito o deputado federal mais votado para a Assembleia Nacional Constituinte, em 1986. Tem seu nome lançado pelo PT, em 1989, para disputar a Presidência da República, perdendo por pequena margem de votos no 2º turno. Mas liderando, dois anos depois, a mobilização nacional contra a corrupção, no governo do presidente, que teve como desfecho o “impeachment” de Fernando Collor de Mello. Candidatou-se em 1994 e 1998 novamente à Presidência da República, sendo derrotado em ambas as eleições por Fernando Henrique Cardoso. Em junho de 2002, a Convenção Nacional do PT aprovou a formação de ampla aliança política: PT, PL, PCdoB, PCB e PMN, que elaborou o programa de governo. Lula é eleito em 27 de outubro de 2002, derrotando José Serra e em 2006, derrotando Geraldo Alckmin, tendo como seu vice o Senador José de Alencar, do PL de Minas Gerais.

¹¹³ **Luís Inácio Lula da Silva. Dados biográficos.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/bio_01/pres_lula.pdf
Acesso em 01/02/08.

Apesar de reduzida instrução formal, foi distinguido com títulos de doutor “Honoris Causa” por universidades norte-americanas e européias. Lula, forma hipocorística de Luiz, é seu apelido desde os tempos de liderança sindical. Posteriormente esse apelido foi adicionado como parte oficial de seu nome para poder usá-lo eleitoralmente.¹¹⁴

Algumas das questões de crise no final do governo de FHC (desvalorização do real, crises internacionais, deficiências administrativas e pequeno crescimento econômico) fortaleceram a posição eleitoral de Lula, um dos principais opositores da política econômica do seu governo, nos quatro anos seguintes de sua eleição.

Seu governo, na área econômica caracterizou-se pela estabilidade, com superávit na balança comercial. Apesar de o endividamento interno ter subido bastante, em contrapartida diminuiu a proporção da dívida sobre o produto interno bruto, ao mesmo tempo levando à queda da dívida externa. Houve incremento na geração de empregos, segundo pesquisa do IBGE, caindo a taxa de desemprego e crescendo o número de pessoas contratadas com carteira assinada. Realizou uma política econômica conservadora na área de políticas fiscal e monetária, buscando, através de uma autonomia prática do Banco Central, a meta de inflação determinada pelo governo. A questão econômica foi a pauta maior do governo em seu primeiro mandato, embora a minimização de riscos e o controle das metas de inflação de longo prazo tenham imposto ao país uma limitação no crescimento econômico. Alguns críticos pontuam que os baixos índices inflacionários foram conseguidos a partir de políticas monetárias restritivas, dependentes, por exemplo, de exportações de commodities agrícolas, que já atingiram seus limites e contribuíram para o crescimento de latifúndios.¹¹⁵

No campo político as relações foram conturbadas, pois a bancada que o elegeu era minoritária exigindo a cooptação de outros partidos às custas de dividir com estes o poder. No entanto, apesar de ter mantido a maioria no Congresso, o que lhe facilitava a aprovação de projetos de interesse do executivo, uma disputa interna de poder entre os partidos resultou no escândalo do mensalão. Esse

¹¹⁴ **Luís Inácio Lula da Silva. Dados biográficos.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/bio_01/pres_lula.pdf

Acesso em 01/02/08.

¹¹⁵ Equipe BrasilEscola.com. **Governo Luis Inácio Lula da Silva.** Disponível em www.brasilecola.com/historiab/governo-luis-inacio-lula-da-silva.htm. Acesso em 31/01/2008.

escândalo desdobrou-se em outras crises, que levaram a certa imobilidade no governo federal, envolvendo a queda de ministros e a cassação de deputados.

Uma característica marcante no governo de Lula está na área de Relações Exteriores, com intensa atuação na OMC (Organização Mundial do Comércio), que, no entanto, não resultou em grandes resultados práticos. Ainda na política externa, Lula tem atuado para integrar o continente Sul Americano, fenômeno que ocorre a nível mundial, tanto em continentes menos desenvolvidos como a América do Sul, quanto nos mais desenvolvidos, como a Europa, sendo a União Européia o caso mais avançado de integração regional dos dias de hoje.¹¹⁶

No campo educacional, muitas são as promessas desde a campanha de 2002. A assessoria de imprensa do então candidato Lula divulga as propostas para o Ensino Superior, publicadas em 02/10/2002. Nelas constam uma crítica às políticas de muitas décadas para essa área, sobretudo nos dois últimos mandatos presidenciais. Nessas propostas, após a apresentação de dados estatísticos apontando índices deficitários e políticas aplicadas sem resultados, apresenta as metas do candidato para o ensino superior.

Nosso governo vai empenhar-se para ampliar as vagas e matrículas na educação superior, em especial pública. Estimulará a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público, do respeito ao princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão, da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional, da qualidade acadêmica, com cumprimento de sua missão pública no âmbito local, regional ou nacional.

[...] O processo de transformação da educação superior do país, que deverá decorrer dos compromissos, propostas e metas a seguir expostos, somente chegará a bom termo se puder contar com o acordo e a integração de esforços dos governos federal e estaduais, e se estiver articulado às políticas de ciência e tecnologia, de expansão e melhoria da educação básica e ao projeto nacional de desenvolvimento.

Assim os compromissos básicos do nosso governo com a educação superior são:

- a) a promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF);
- b) o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público para o desenvolvimento econômico e social do país;
- c) a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país;
- d) a expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos;
- e) a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias com recursos não vinculados constitucionalmente à educação;
- f) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 2, 16, IV, da CF);

¹¹⁶ Equipe BrasilEscola.com. **Governo Luis Inácio Lula da Silva**. Disponível em www.brasilecola.com/historiab/governo-luis-inacio-lula-da-silva.htm. Acesso em 31/01/2008.

g) o envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade de acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão.¹¹⁷

A partir desses compromissos, foram, então, apresentadas 25 propostas para serem alcançadas no Ensino Superior pelo presidente, se eleito. Ao final, afirmava que as propostas de ação de seu governo para a superação da grave situação educacional do país deveriam estar em consonância com as reivindicações da sociedade civil organizada, refletidas nos avanços políticos feitos no âmbito do Congresso Nacional, quando da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).¹¹⁸

Inúmeras são as críticas sobre essa reforma. Souza¹¹⁹ analisa os elementos políticos centrais na proposta de utilização da educação à distância como estratégia de democratização do acesso às instituições públicas de ensino superior, destacando:

É neste contexto, marcado pelo processo de mundialização do capital, do papel central exercido pelos estados nacionais e pelas inovações tecnológicas, que se apresenta no Brasil o discurso sobre a utilização das novas tecnologias como via de “democratização” da educação, que atravessou o Governo neoliberal de FHC e, não somente permanece, mas se aprofunda no Governo “neoliberal requeitado” de Lula da Silva.

E continua, afirmando que, a proposta de Reforma do Ensino Superior do Governo Lula apresenta-se

maquiada pelo discurso da “democratização” da educação, encobre a estratégia de privatização das instituições públicas de ensino superior através da retomada “envernizada” do conceito de público não-estatal presente na Reforma do Estado Brasileiro, elaborada por FHC-Bresser Pereira, via parcerias público-privado; regulamentação das fundações de direito privado; proposta de autonomia universitária como autofinanciamento das Instituições de Ensino Superior; Lei de Inovação Tecnológica que viabiliza a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas, entre outros.¹²⁰

[...] Um elemento fundamental deste debate e que demonstra como a reforma Universitária se constitui numa política de governo, mais ampla do que o MEC de Cristovam Buarque ou de Tarso Genro, é o documento do Grupo de Trabalho interministerial, intitulado Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma

¹¹⁷ Sine nomine. **As propostas de Luiz Inácio Lula da Silva para o Ensino Superior Brasileiro** – Íntegra das propostas, segundo a assessoria de imprensa do candidato. Disponível em http://www.universia.com.br/html/materia/materia_jbd.html . Acesso em 03/02/2008.

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ SOUZA, Kátia Regina de. **Críticas à Reforma da Educação Superior do Governo Lula e educação à distância**: democratização ou subordinação das Instituições de Ensino superior à Ordem do Capital. UFF – GT Política de Educação Superior. Disponível em www.anped.org.br Acesso em 04/02/08. p.2

¹²⁰ SOUZA. Ibid.p.4

Universitária Brasileira. O centro do documento é a defesa da diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, especialmente as federais, e a alocação de verbas públicas para universidades privadas e confessionais (Pacto de Educação pelo Desenvolvimento Inclusivo e o recém lançado Programa Universidade Para Todos).¹²¹

Após análises detalhadas de cada ponto de suas críticas, Souza conclui:

Fica evidente, portanto, que a direção política da reforma da educação superior proposta pelo Governo Lula e a utilização da educação à distância, como estratégia de “democratização” da educação, são re-lançamentos “requeitados” das propostas privatizantes que o BM, o FMI, a OMC e o governo neoliberal de FHC apresentaram ao longo da década de 1990. Reforma da educação superior e educação a distância são importantes estratégias para a abertura do “mercado educacional” brasileiro aos empresários norte-americanos e europeus, objetivando adequar o ensino superior à lógica do capital...¹²²

Figueiredo,¹²³ também critica a Reforma Universitária do Governo Lula, acusando o governo de promover sua implementação à revelia das discussões com a sociedade, contrariando os anseios de boa parte dos Movimentos sociais organizados. Segundo a autora, o anteprojeto final consolida o ideário neoliberal na educação superior do Brasil.

Afirmamos isto, inicialmente, com base no documento apresentado pelo Grupo de Trabalho Interministerial, constituído pelo Decreto de 20 de Outubro de 2003, que mantém a perspectiva reducionista de autonomia financeira, desrespeitando o artigo 207 de Constituição Federal, legitimando as fundações privadas nas universidades, diminuição dos recursos públicos via orçamento (Lei de Diretrizes Orçamentárias) do Estado e ampliação das parcerias e convênios com as instituições privadas, além propor um “Pacto da Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo”, semelhante à proposta de contrato de gestão do governo FHC.

Bem como, nas propostas e ações do Governo Lula (através de Leis, Projetos de Lei, Medidas Provisórias e Relatórios) que ferem a Autonomia Universitária, desrespeitando o artigo 207 de Constituição Federal. Sendo elas: a) Legalização das fundações privadas nas universidades, através da sua regulamentação (Decreto Nº. 5.205/2004; b) Estímulo à ampliação das parcerias e convênios com as instituições privadas; c) As Parcerias Público-Privado que permitem a destinação de verbas públicas para a iniciativa privada e desta para o setor público; d) O Projeto de Lei de Inovação

¹²¹ LIMA, Kátia Regina de Souza. **Neoliberalismo requeitado e a Reforma Universitária do Governo Lula**. Disponível em http://www.pstu.org.br/juventude_materia.asp?id=1687&ida=0. Acesso em 04/02/08.

¹²² SOUZA. Op. cit.. p.13

¹²³ FIGUEIREDO, Érika Suruagy A. de. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da História**. Revista da UFG-Ano VII, nº 2, dezembro de 2005. Disponível em http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html

Tecnológica, que repassa a responsabilidade de produção de conhecimento para o setor privado; e) O Programa Universidade para Todos – ProUni (MP Nº. 213), que regulamenta a “compra” das vagas ociosas nas universidades particulares, destinando desta forma verba pública para salvar os empresários deste setor; f) (...) e g) O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (Lei Nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004), que pouco difere do antigo “Provão”, mantendo a utilização de critérios burocráticos e meritocrático e o *ranqueamento* dos cursos.¹²⁴

Finaliza o artigo, concordando com a necessidade de mudanças no modelo universitário de hoje, mas lembrando que este modelo é resultado da reforma universitária da década de 60 e principalmente em decorrência do modelo sócio-político-econômico adotado pelo Brasil nas últimas décadas. “a reforma universitária hora proposta pelo governo Lula, não contempla as reivindicações dos estudantes, professores e técnicos estando a serviço da manutenção do *status quo*.”¹²⁵

A professora Maria Beatriz Abramides, da PUC–SP, em seu artigo “A Reforma do Ensino Superior no Brasil sob a lógica neoliberal no governo Lula, analisa as mesmas questões em relação à reforma universitária proposta por Lula, tecendo severas críticas e encerra com uma análise que engloba também o perfil ideológico do PT, partido de origem do presidente.

A ação do PT, um partido de massas construído historicamente a partir das grandes mobilizações operárias, sindicais, populares, de lutas e conquistas dos trabalhadores no horizonte do socialismo, estabelece progressivamente, por sua posição majoritária, um giro ideológico e programático de capitulação ao se transformar no partido da ordem capitalista e responder aos interesses da classe dominante, em detrimento do seu compromisso histórico com as classes trabalhadoras. É patente que um governo, nos marcos da institucionalidade do Estado de direito, escolhido pelo processo eleitoral, não implante o socialismo. Porém, um governo que obteve amplo apoio popular tem a possibilidade de propiciar retomada do crescimento econômico e social do país por meio de uma política pública de emprego, de distribuição de renda e de riqueza, sem sucumbir aos interesses internacionais sob a alegação de “busca de credibilidade” — seguindo a trilha de Fernando Henrique Cardoso, o qual argumentava ser inevitável adaptar-se às imposições do mercado. Constatamos que o governo Lula, ao dar continuidade aos interesses do capital internacional, agrava a situação de miséria, desemprego e exploração das classes trabalhadoras. A luta no campo da autonomia e independência de classe contra as reformas neoliberais, pelo ensino público para todos, pelo emprego, pela reforma agrária, contra a Alca, pelos direitos e políticas sociais e trabalhistas no plano de ação concreta do movimento real com mobilização e luta social pode reverter o quadro de

¹²⁴ FIGUEIREDO, Op. cit.

¹²⁵ Ibid.

barbárie social imposto pela ditadura do capital em uma perspectiva anticapitalista, antiimperialista e socialista.¹²⁶

Ainda no campo educacional, o presidente Lula, sanciona a Lei nº. 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, que se caracteriza como um fundo de natureza contábil formado por recursos dos próprios estados e municípios, além de uma parcela de recursos federais, cuja finalidade é promover o financiamento da educação básica pública brasileira e valorizar os profissionais da educação, incluindo sua condigna remuneração. Sua diferença para o antigo FUNDEF é seu âmbito de ação, que agora atende toda a educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os estados e municípios passam a colaborar com 20% da sua receita proveniente de impostos e transferências, no lugar dos 15% anteriores, alcançando gradativamente esse indicador de 2009 em diante.

O FUNDEB terá a duração de 14 anos (2007 / 2020) e sua implantação foi programada de forma gradativa nos três primeiros anos. O fundo deve aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação. A aplicação dos recursos pode se dar de maneira indistinta entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino. Estes recursos serão utilizados em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública, conforme disposto no Artigo 70 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transparência e a aplicação dos recursos do FUNDEB serão exercidos, junto aos respectivos governos, por Conselhos instituídos especificamente para esse fim. O MEC atuará na capacitação dos membros do Conselho.¹²⁷

Pesquisar as ações no campo da educação do atual presidente em seus dois mandatos, um completo e outro pela metade, não tem sido tarefa fácil, pois que, em sua maioria, os projetos estão bem explicitados em propostas de campanha ou detalhadamente explicados como propostas a serem ainda implementadas, com

¹²⁶ ABRAMIDES, Maria Beatriz. **A Reforma do Ensino Superior no Brasil sob a lógica neoliberal no governo Lula.** Disponível em http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r04.htm. Acesso em 04/02/08.

¹²⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 4/02/08.

registros, em sua quase totalidade, pela mídia jornalística, em entrevistas, e com muitas opiniões e críticas de natureza partidária, da oposição ou como propaganda do próprio governo. É o caso, por exemplo, do artigo do ex-ministro Cristovam Buarque, em relação ao FUNDEB, publicado no O Globo de 07/01/08.¹²⁸ Nele, o ex-ministro relata que, em janeiro de 2003, sugeriu ao presidente Lula e ao Ministro Gushiken que a primeira fala presidencial em cadeia nacional fosse para ressaltar a volta às aulas, a parceria escola e família na educação; reafirmar o compromisso com os professores; falar da maior participação federal na educação básica; acabar com o analfabetismo e criar o FUNDEB. O Ministro Gushiken não aceitou, alegando que o assunto não merecia ser mencionado em cadeia nacional. Mesmo já fora do MEC, em janeiro de 2004, Cristovam volta a fazer a mesma sugestão por meio de carta, sem resposta; insistindo também em 2005.¹²⁹

Segundo o ex-ministro, durante todos esses anos, Lula raramente falou de educação e, quando menciona o assunto, trata de ensino superior ou técnico. Em 2006, no primeiro programa de rádio desse ano, Lula citou a educação básica dizendo que seu futuro dependia da aprovação do FUNDEB e sua demora seria culpa do Congresso. Cristovam aponta equívocos na fala do presidente, alegando que ele responsabiliza e cobra rapidez na aprovação de um projeto que ele engavetou por dois anos, já que o FUNDEB foi elaborado no primeiro ano de governo, enquanto ele ainda era ministro; portanto coordenou a elaboração e entregou a proposta em final de 2003. Outro equívoco estaria relacionado à questão dos valores a serem aplicados. O projeto apresentado em 2003 previa recursos no valor de R\$4,3 bilhões, desde o primeiro ano, quatro vezes mais do que o projeto apresentado em 2005. Como último equívoco, coloca que falar em mais dinheiro para a educação “de pouco vai servir, se não vier acompanhado de outras ações e propostas que continuam dormindo nas gavetas do Planalto.”¹³⁰

Depois de três anos sem tocar no assunto, Lula falou em educação básica, mas cometeu duas verdades incompletas que juntas correspondem a uma imensa ilusão: que está agindo rápido e o Congresso devagar; e que o dinheiro que propõe é muito e suficiente para resolver a crise da educação brasileira, se o Congresso colaborar. Talvez seja coincidência que 2006 seja um ano eleitoral.

¹²⁸ BUARQUE, Cristovam. **Educar a imprensa**. O Globo de 07/01/2006. Disponível em <http://www.cristovam12.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=8&id=2863>. Acesso em 04/02/08.

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ Ibid.

Mas após três anos, é legítimo desconfiar que, depois de desprezada, a educação passa a ser manipulada com propósitos eleitorais. É por isso que o Congresso tem obrigação de apressar a análise do Fundeb, mas depois de melhorar o que há de errado e incompleto nele. Essa é a chance que não pode ser perdida: adiando a aprovação ou aprovando-a apressadamente. É preciso pressa para a educação, mas é preciso também educar a pressa.¹³¹

Em abril de 2007, o presidente Lula e o ministro da Educação, Fernando Haddad, lançaram, no Palácio do Planalto, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), chamado de PAC da Educação. O plano abrange medidas para todas as etapas da educação. A prioridade é a educação básica. Além de melhorar os indicadores de qualidade nos nove anos do ensino fundamental, o PDE terá 14 pontos principais:

- a. criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e apoio às prefeituras que têm os indicadores educacionais mais baixos. O Ideb levará em conta o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar. A meta é alcançar nos próximos 15 anos a nota 6 do Ideb. Hoje, teríamos uma média aproximada de 4 pontos numa escala de 0 a 10;
- b. implantação da Provinha Brasil para avaliar a alfabetização de crianças de 6 a 8 anos;
- c. crédito do BNDES de R\$600 milhões para a compra de ônibus e até barcos para o transporte escolar; metade para o Programa Caminho da Escola e a outra metade para o Proescolar;
- d. olimpíada de Língua Portuguesa, em 2008, em cerca de 80 mil escolas e 7 milhões de alunos;
- e. informatização de todas as escolas públicas até 2010;
- f. luz, até o ano de 2008 em todas as escolas públicas, dentro do programa Luz para Todos;
- g. o MEC e o Ministério de Ciência e Tecnologia lançarão edital para estimular a produção de conteúdos didáticos digitais; no valor de R\$75 milhões;
- h. criação de um piso salarial de R\$850 para todos os professores da rede pública do país, com implantação gradual até 2010, de forma a não comprometer o orçamento de estados e prefeituras;
- i. implantação de mil pólos de formação de professores em todo o país, principalmente nas pequenas e médias cidades do interior, até 2010, numa parceria das universidades públicas com as prefeituras. Programa Universidade Aberta, que mescla o ensino presencial com a modalidade à distância., com o objetivo de fixar o profissional em sua cidade ou região;
- j. Programa Brasil Alfabetizado com novo formato. Onde 75% dos alfabetizadores serão professores da rede pública municipal e estadual, recebendo, além do salário, uma bolsa de R\$200 reais por mês, para alfabetizar adultos no turno contrário ao que leciona;
- k. instalação de 150 escolas técnicas nas cidades-pólo, escolhidas segundo critérios de interiorização do desenvolvimento e criação de oportunidades para fixar o jovem em sua cidade;
- l. criação de Institutos Federais de Educação Tecnológica (Ifets), para oferecimento de educação pública para fortalecer os arranjos produtivos locais;
- m. ampliação do acesso à educação superior, com oferecimento de cursos noturnos ou suas ampliações, reduzindo custo/aluno, pelas universidades federais, que ganharão por isso mais verbas;

¹³¹ BUARQUE. Op. cit.

- n. articulação entre o FIES e o ProUni, permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni e a quitação da dívida ativa consolidada das instituições de ensino superior.¹³²

Em mensagem no final do ano de 2007, o presidente discursa à Nação, exaltando a economia do País, lamentando o fim da CPMF e falando sobre o Programa de Aceleração de Crescimento (PAC) como a grande aposta de 2008. Apontou um crescimento de 5% e prometendo, em 2008, transformar o Brasil em um canteiro de obras, gerando empregos e promovendo melhora nos salários. Destaca a inclusão do Brasil pela ONU, pela primeira vez, no grupo dos países com alto índice de desenvolvimento humano, bem como o fato de crescermos com a inclusão social sem destruir a natureza, chamando a atenção para a ampliação de nossa liderança mundial no uso e na produção de biocombustíveis e de nossa matriz energética ser uma das mais limpas do mundo. Sobre a educação diz Lula em seu discurso:

Na educação, além do FUNDEB, criamos o plano de desenvolvimento da educação, o PDE, que fará uma revolução na qualidade do ensino no país. Até 2010, serão aplicados 12 bilhões de reais a mais nos ensinos médio e fundamental, reforçando os salários dos professores e equipando as escolas. E estamos abrindo 10 novas universidades públicas, 48 extensões universitárias no interior e 214 escolas técnicas em todo o país. Também estamos ampliando o ProUni, que já ofereceu 400 mil bolsas de estudos em faculdades particulares, e lançando o Reuni, que, em 4 anos, vai criar cerca de 400 mil novas vagas nas universidades federais. Assim, tornaremos mais democrático o acesso ao ensino superior.¹³³

Nesse segundo capítulo, procurei analisar os governos presidenciais, à luz de seus programas sócio-político-econômicos que justificassem suas políticas públicas no campo da educação. Muitos projetos, programas sociais, críticas e adesões e plataformas eleitorais. No entanto, a formação de docentes, principalmente a nível médio, que ainda representa uma realidade neste país de muitas faces, não é objeto de preocupação ou mesmo de lembrança do decorrer desses quase oitenta anos, como não foi nos anos anteriores. A formação dos professores, como etapa fundamental e inicial de qualquer projeto de reforma e melhoria da qualidade na Educação Básica em suas séries iniciais, desde a Educação Infantil não foi contemplada pelos governantes. No entanto, para a fundamentação desse trabalho,

¹³² Globo Online de 23/04/07. **PAC da Educação será lançado nesta terça.** Disponível em <http://www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=3919&frmcodprograma=>

¹³³ O Estado de São Paulo - 27/12/07. **Discurso do Presidente Lula ao final de 2007.** Disponível em <http://www.fiepr.org.br/redeempresarial/monitora/luisinacioluladasilva/News5624content41428.shtml>. Acesso em 02/02/08.

tais estudos e resultados vêm comprovar as questões que representam o objeto de estudo desta pesquisa.

O capítulo três fará um estudo focado mais especificamente na história da formação de professores, desde a origem da Escola Normal na Europa, levantando alguns critérios de qualidade no contexto atual, que podem beneficiar o trabalho realizado nesse campo. Dessa forma, analisando as raízes históricas da formação dos professores, a pesquisa encaminha-se para a análise de uma unidade formadora de professores a nível médio, na cidade do Rio de Janeiro e sua responsabilidade na qualidade da educação básica.

CAPÍTULO 3 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A QUESTÃO DA QUALIDADE

3.1. Introdução

No difícil caminho da democracia em nosso país, apesar das inúmeras políticas de democratização das oportunidades educacionais planejadas e aplicadas por diferentes governos, a escola pública, responsável pela educação básica vem sendo alvo de críticas por parte da sociedade que sistematicamente a vem definindo como ineficiente, incapaz e de baixa qualidade, principalmente nas etapas iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). As críticas podem ser confirmadas, se pesquisarmos os índices de repetência e evasão, sobretudo nas primeiras séries, ou mesmo o alto índice de alunos que permanecem na escola, num estado de semi-analfabetismo ou analfabetismo funcional, que se prolonga por longos anos de escolaridade, garantidos na maioria das vezes pelo próprio sistema.

Diante dessa situação, que já se apresenta por longas décadas, muitos autores, educadores de renome, pesquisaram e apresentaram trabalhos que vêm denunciando a falta de preparo do professor como uma das principais causas do insucesso da escola básica. Essa questão, remete-nos então à problemática das Escolas Normais em nível médio, que vêm sofrendo ao longo de sucessivos governos, um processo de descaracterização, encontrando-se hoje numa situação desprestigiada pelos governos, quer na manutenção de sua estrutura e funcionamento, quer de qualidade do trabalho realizado, quer de validade e reconhecimento de sua importância enquanto curso, ameaçada de extinção pelo surgimento e crescimento dos Institutos Superiores de Educação e pela formação dos docentes em nível superior, exigência legal a partir de 2006.

A maioria dos estudos realizados nas últimas décadas, alguns publicados em livros ou em artigos, apontam a problemática dos cursos de formação de professores de uma forma mais completa, abordando aspectos como a clientela, o currículo, as matrizes curriculares, a política educacional emanada do poder público considerando o contexto social, político e econômico em que esse processo educativo se desenvolve.

Estrangulado por suas próprias dificuldades, como as enumeradas acima, o Curso Normal de qualidade discutível é, conseqüentemente um gerador de problemas enfrentados pela Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental em suas séries iniciais, no que se refere, principalmente à qualidade e eficiência.

As questões sobre a Escola Normal de hoje, levam-nos ao passado na tentativa de, através da sua trajetória enquanto instituição, buscar melhores alternativas para o seu presente e novos rumos para seu futuro. A análise do passado histórico dessa instituição ajuda-nos, ao menos, na necessidade de não cometermos os mesmos erros.¹³⁴ Quando buscamos o passado é porque estamos com alguma questão colocada no presente que precisa de um novo caminho. A questão hoje, do presente, é a insatisfação diante da qualificação desse profissional formado pelo Curso Normal.

Acreditamos que nessa busca do passado, a partir da recuperação histórica da trajetória de primeira Escola Normal do Brasil, possamos encontrar subsídios para a discussão sobre alguns problemas colocados no presente.

3.2 A origem da Escola Normal na Europa

Quando buscamos as origens desta instituição percebemos que sua história está intimamente ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno. Apesar da existência, já na Antiguidade, da instrução pública, a preocupação mais generalizada de instrução para o povo surge após a Modernidade. Surge, também, daí, a necessidade de se criar instituições especializadas em formar os professores, as chamadas Escolas Normais.

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres” (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de

¹³⁴ VILLELA, Heloísa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p.20

criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores.¹³⁵

O período que se situa entre o final do século XVIII, quando surge a idéia da criação de uma Escola Normal pública e laica, durante a Revolução Francesa e o início do século XIX, quando ocorre grande crescimento desse tipo de instituição, mostrou-se um marco importante e um longo caminho percorrido pela sociedade européia na modernidade. No entanto, para compreendermos a engrenagem da formação de professores na Europa do século XIX, temos que retornar ao passado, numa época onde a instrução nos seus primeiros níveis não era laica, gratuita e nem obrigatória.¹³⁶

As mudanças surgidas com o sistema de produção capitalista, com a burguesia à direção da sociedade, trazem também para o campo da educação mudanças também radicais na política educacional, na Europa do final do século XVIII e início do século XIX. Nesse sentido, o movimento humanista contribuiu largamente no sentido de derrubar o monopólio que a Igreja detinha sobre todo o sistema educacional, ao sobrepor a visão antropocêntrica à visão teocêntrica que predominava na Idade Média. “Era o primado da fé dando lugar ao primado da razão.”¹³⁷ Porém, somente no mundo moderno é que aparece uma estrutura pública de formação de professores.

Certamente, não encontrávamos um caráter democrático no movimento humanista, em termos de educação, no entanto os desdobramentos posteriores como os da Reforma e da Contra-Reforma contribuíram para o caráter público posterior da educação. Os movimentos reformistas protestantes impulsionaram a idéia de difusão do saber para maiores parcelas do povo, mas foi com a influência do pensamento iluminista e a organização dos modernos sistemas estatais de ensino que a necessidade de formação de professores leigos se fez sentir.

Vemos, então, as raízes dessa Escola Normal ligadas às iniciativas da Reforma e da Contra-Reforma, mas, apesar das novas bases, as iniciativas tinham caráter confessional, passando pela mediação da Igreja Católica ou da Reformada.

¹³⁵ SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. In: Revista do Centro de Educação. V.30, nº 2, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm/revce/revce/2005/02a1.htm>. Acesso em 27/08/2007.

¹³⁶ VILLELA. **A Primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit. p.20-21.

¹³⁷ SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Profissionalização do Magistério Feminino**: uma história de emancipação e preconceito. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 06/02/2008. p.2.

Remontam, também, a outras experiências, como o seminário de formação de professores leigos de La Salle e o movimento pietista alemão. Somente com a Revolução Francesa, surge realmente a idéia de uma instituição pública e laica destinada a formar professores para a instrução inicial. A Escola Normal, criada então, não conseguiu uma longa existência, consequência das próprias contradições da época. Mas a idéia de que a educação era uma condição indispensável à formação dos cidadãos e dirigentes dos Estados modernos e que havia necessidade de instituições para a questão da formação dos professores mantidas pelo Estado, estava plantada e iria permanecer e crescer em momento mais adequado.¹³⁸

Segundo Schaffrath, o Iluminismo do século XVIII foi um movimento bastante rico em reflexões no campo da educação. Foram destaques no pensamento educacional, Rousseau, Pestalozzi e Condorcet (Ministro da Educação na França). Combatendo o dogmatismo religioso da educação jesuítica, os ideais iluministas propunham uma educação laica e pública. Os mesmos postulados de igualdade encontramos difundidos a partir da Revolução Francesa, projetando nessa educação a missão de democratizar o acesso à cultura por parte do povo e não mais restringi-la a interesses aristocráticos.¹³⁹

A idéia da necessidade da educação na construção de uma sociedade moderna e a necessidade de se criar um sistema público de formação de professores, retorna no início do século XIX, período de consolidação dos Estados nacionais, onde a escola passa a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional, através de valores culturais e morais que sustentariam essa unidade.

Formar o professor público significava, então, capacitar o indivíduo para transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitaria o controle do Estado sobre seus cidadãos.

Schaffrath destaca que se o Estado burguês criou as condições de uma rede pública de ensino que legitimasse sua ideologia, também se preocupou com a capacitação desses profissionais que iriam atuar nas escolas.

Os desdobramentos da organização do sistema público de ensino na Europa previram a criação de Escolas Normais, como instituições com a finalidade de criar um corpo profissional para a educação das massas. Antonio Nóvoa (apud Schaffrath) analisa que, na estruturação do sistema de ensino docente de Portugal no século XVIII, as escolas Normais foram importantes

¹³⁸ VILLELA. **A Primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit.. p.22

¹³⁹ SCHAFFRATH, Op. cit. p.2.

mecanismos de controle social, ao mesmo tempo em possibilitaram aos professores sua afirmação enquanto profissionais do ensino formal.

O processo de estatização do ensino consistiu, para a política de formação docente, na substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja, por um coro de professores laicos, agora recrutados pelo Estado. Contudo, muito embora tenha havido profundas mudanças na estrutura educacional européia e principalmente francesa no século XIX, o modelo na estrutura educacional européia continuava muito próximo do sacerdócio. [...] é o que afirma Nóvoa (apud Schaffrath) 'ao longo do século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos'.¹⁴⁰

Sobre isso, complementa Villela, formar o professor público significava prepará-lo para a transmissão dos bens culturais que garantiam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitar o controle do Estado sobre os cidadãos. Como dizia o ministro da França à época, formar os “sacerdotes laicos” do Estado burguês.¹⁴¹

Lourenço Filho¹⁴² aponta que, o surgimento de um professor, remonta à Antiguidade, embora afirme que a concepção da educação primária, a todos oferecida como hoje a entendemos, surgiu nos três últimos séculos. Relata que autores citam tentativas de um ensinar pedagógico, para mestres primários, no século XVI, como Kandel (apud Lourenço Filho) que se refere a uma corporação de mestres fundada em Munich, em 1595, em cujos estatutos lia-se: “pessoa alguma poderá atribuir-se o título de mestre-escola senão depois de um período de preparação de seis anos, a começar na idade de 18”.¹⁴³ Continua Lourenço Filho, citando a instituição escolar organizada para essa formação, em Lyon, por volta de 1672, com o Padre Démia, mas lembrando que a primeira organização que recebeu o nome de “escola normal” foi a de Reims, em 1685, graças ao abade La Salle.

Aos poucos a idéia de formar os professores em uma escola específica para tal vai se difundido pela Europa, apesar de a concepção de como preparar esse mestres se apresentar bastante diferente. Nelas não se expunha uma teoria didática organizada, como uma preparação para a prática. Demonstrava-se pelo exemplo. O mestre aprendia a ensinar, vendo ensinar, com os mestres mais experientes no tratar de grupos de crianças. A Alemanha recebe a idéia e a modifica, diz Lourenço Filho:

¹⁴⁰ SCHAFFRATH. Op. cit. p. 3.

¹⁴¹ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit. p. 23.

¹⁴² LOURENÇO FILHO. **A Formação de Professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Coleção Lourenço Filho 4. Brasília: INEP, 2001. p. 31-32.

¹⁴³ KANDEL apud LOURENÇO FILHO. Op.cit. p. 31.

Francke funda em Halle, ao findar o século, o primeiro Seminarium Praeceptorum. Quarenta anos mais tarde, quando Julio Hecker estabelece em Berlim um Lehre-Seminar, várias eram as instituições do mesmo gênero [...] A Dinamarca, a Inglaterra e a Holanda também as estabelecem. Na França, com a Convenção Nacional, chega-se a instalar uma Escola Normal Superior (1794) cujo funcionamento foi logo interrompido, para ressurgir, com Napoleão, em 1808. A compreensão da necessidade da formação de professores alcançava o Estado. A educação popular, extensa, a todos dirigida, até então ideal de religiosos e filantropistas, passava a ser entendida como função pública.

[...] Aceita a idéia da preparação do mestre-escola, o movimento francês, que teve origem em La Salle, devia conservar por muito tempo o empirismo inicial. O movimento alemão esforçava-se, porém, na procura de fundamentos científicos.¹⁴⁴

Na Inglaterra, a necessidade urgente de preparar os mestres criou um sistema em que os objetivos de produção em massa deviam superar todas as demais preocupações. O sistema de “monitores” onde um só professor dirigiria o ensino de centenas de crianças, criado por André Bell e José Lancaster ficaria conhecido como lancasteriano. Essas escolas tiveram seu apogeu até meados do século XIX.

O século XIX representou um período histórico marcado por profundas transformações, contando no campo da filosofia e da educação com nomes importantes como Rousseau, Herbart, Pestalozzi. Vivia a Europa um período de grande desenvolvimento das forças produtivas e avanços tecnológicos, bem como da consolidação da ideologia e da divisão social. A educação, nesse processo, tomou um lugar de destaque na busca de transformação social. Os reflexos de todo esse processo chegaram à América e as nações buscavam identificar-se com as novas propostas educacionais.

Na América do Norte, os Estados Unidos mantinham em 1860 doze escolas normais e já chegavam a mais de duzentas no final do século XIX. Na escola normal de Oswego, fundada em 1861, por Sheldon, foram adotadas as idéias de Pestalozzi em reação ao ensino de simples memorização.

Houve uma grande influência na Europa do método de Educação proposto por Pestalozzi. Foram vários os países como: Suíça, França, Inglaterra, Rússia, Polônia, Espanha que adotaram a sua proposta educativa. Embora discípulo de Rousseau, Pestalozzi, trouxe algumas inovações para a área da educação.

Na fase adulta fundou duas das principais instituições de ensino que lhe deram fama: O Instituto em Burgdorf, de 1800 a 1804, e um outro semelhante em Yverdun, de 1805 a 1825. Pestalozzi, sua mulher e professores residiam

¹⁴⁴ LOURENÇO FILHO. Op. cit. p.32.

no instituto, porque para ele a escola deveria ser semelhante ao lar. Não concebia a escola como um espaço ou instituição à parte. Salientando que não deveria existir abismo entre o lar e a escola. Foi o primeiro a estabelecer horários diversos e a separar as crianças por faixas etárias diferentes. Afirmava que “o método de toda a educação pode ser resumido em uma simples regra: Seguir a natureza”. Comparava o professor à imagem e semelhança de um jardineiro o qual deveria cuidar e dar condições para a planta se desenvolver. Por isso, o desenvolvimento deve ser espontâneo e livre de toda instrução educativa e deve ser extraído das próprias crianças.

145

Vinte anos depois, o movimento das idéias de Herbart tomava corpo. Mestres americanos buscavam novos ensinamentos em Herbart, e regressaram trazendo o espírito de indagação e pesquisa dos fenômenos educativos.

O sistema educativo de Herbart é muito amplo e completo, aplicável desde a primeira infância até a adolescência. A educação concebida por Herbart aspira, sobretudo a formar o indivíduo. É uma proposta de educação altamente moral, a qual enfatiza que o fim supremo da instrução é a moralidade e a virtude; é um processo de instrução moral onde o principal resultado esperado é moldar os desejos e a vontade das pessoas. [...] Sua proposta pedagógica se fundamenta na ciência e especialmente na psicologia e a educação se constrói sobre o "espírito" e não sobre sentimentos transitórios. [...] Segundo ele, a ação pedagógica se orienta por três procedimentos: o governo, a instrução e a disciplina. [...] Os fatores determinantes de sua influência no pensamento pedagógico foram: o caráter de objetividade de análise, a tentativa de psicométrica, o rigor dos passos a serem seguidos para a instrução e a sistematização que imprimiu ao seu método. [...] Para ele, o conhecimento é dado pelo mestre ao aluno, de modo que só mais tarde o aplica a experiências vividas, é uma educação pela instrução, neste caso, com um caráter intelectualista.¹⁴⁶

Os Estados Unidos, aponta Lourenço Filho, fundaram suas primeiras escolas normais oficiais alguns anos após o Brasil abrir a sua primeira, em 1834, mas, apesar disso, logo se distanciariam tanto no aspecto do desenvolvimento quantitativo, como no qualitativo. Já em 1897, das suas 432 instituições de ensino secundário e superior, 220 ofereciam cursos de Pedagogia. Das organizações de ensino superior que abriram cursos para a formação de professores, em nível universitário, a primeira foi a Columbia University, de Nova Iorque. “Seu Teachers College, aberto em 1888, representa hoje uma das mais completas organizações no gênero, em todo o mundo, já pela variedade dos cursos, já pelo espírito de

¹⁴⁵ PONTAROLO, Regina Sviech, COLLARES, Solange A. de O., NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **As principais contribuições dos educadores e filósofos do pensamento pedagógico iluminista.** Revista multidisciplinar nº 02 - dezembro de 2006. UNIESP. Disponível em <http://www.uniesp.edu.br/revista2/publi-art2.php?codigo=18>. Acesso em 06/02/2008.

¹⁴⁶ ZACHARIAS, Vera Lucia Câmara. **Herbart.** Acesso em 06/02/2008. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/herbart.html>.

indagação e pesquisa científica.”¹⁴⁷

3.3 O Surgimento da Escola Normal no Brasil

Quando consultamos a literatura educacional brasileira, principalmente a do período imperial, encontramos o registro de inúmeros insucessos cuja análise aponta para a prática de se adaptar modelos exógenos, gerando uma imagem refletida de má qualidade a partir de um original sempre perfeito. Em contrapartida, estudos históricos mais recentes tentam demonstrar que nossa história não é simples reflexo da história européia, pois que embora mantendo pontos relacionados com os movimentos internacionais, também apresenta movimento próprio, marcado pelas lutas permanentes pelo poder.

Também como a Europa, as propostas pedagógicas desenvolviam-se atravessadas pelas contradições da própria sociedade que aqui se construía. Assim, encontramos a Província Fluminense inspirando-se no modelo europeu, mas enfatizando também as relações internas estabelecidas pela disputa de hegemonia, fazendo surgir a primeira Escola Normal do Brasil. Considerando, pois na análise, as influências externas, bem como as internas, podemos compreender o significado da criação dessa instituição, bem como as causas do esgotamento desse projeto.

Os primórdios da profissão docente no Brasil, remontam ao processo colonizador e seus desdobramentos nos séculos seguintes. A educação no Brasil, após três séculos da chegada dos portugueses, mostrava as marcas do projeto levado a cabo por Portugal em suas colônias. Com a expulsão dos jesuítas, dá-se o início de um processo de laicização da instrução com a chegada dos professores régios. A vinda da família real portuguesa, fugindo do imperialismo napoleônico, redefiniria o percurso da educação que aqui se desenvolvia.¹⁴⁸

Apesar de pioneiro nas reformas de laicização do sistema escolar na Europa, Portugal chega aos oitocentos com um sistema bastante precário de instrução. Porém, com a nova ordem social advinda com o capitalismo, sensível ao potencial

¹⁴⁷ LOURENÇO FILHO. Op. cit. p. 33.

¹⁴⁸ VILLELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) *In: 500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 97.

da instrução na construção da hegemonia burguesa, na Europa e também em Portugal, essa instrução passará a ser cada vez mais valorizada. Ocorre, então, no Ocidente, ao longo dos três séculos da época moderna, a construção de uma nova forma escolar, diferente do que se fazia até então. Há, dessa forma, uma transição de uma sociedade onde a educação acontecia por impregnação cultural para uma sociedade com um complexo sistema de ensino estatal. Por um bom tempo, essas várias formas de transmissão de conhecimentos e várias instituições conviveriam e as novas formas de um sistema homogêneo, regulado e controlado se consolidariam com a formação dos Estados nacionais. Esse momento na Europa ocidental coincidiria com a secularização do ensino. Portugal, num processo mais lento que os demais Estados europeus, desenvolveria, lá pelos oitocentos, uma política de consolidação de um sistema estatal de instrução.¹⁴⁹

A iniciação dos indivíduos na cultura letrada acontecia a partir de diferentes iniciativas como a família, a Igreja, preceptores, corporações profissionais e várias providências foram realizadas em Portugal, para tornar homogêneo e estatal esse sistema tão diversificado. A adoção de um método, a definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas foram medidas tomadas para a unificação do sistema de instrução primária.

Em relação à colônia brasileira, a vinda da Família Real e sua Corte acelerou um processo que já estava em andamento, embora as medidas tomadas logo de início se referissem ao ensino superior, para que se pudesse formar quadros que dessem suporte ao aparelho administrativo que aqui se organizava. A nível de instrução elementar as medidas tomadas foram mínimas, ficando esse nível de instrução, por muito tempo, a cargo da esfera privada, ou seja, “por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros numa ‘escola’.”¹⁵⁰

A multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender também acontecia na colônia.

Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das

¹⁴⁹ VILLELA. **O mestre-escola e a professora**. Op. cit. p.98.

¹⁵⁰ Ibid. p.97-98.

famílias que demandavam a instrução ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos _ no caso da Igreja e das associações filantrópicas - ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo, por proprietários de escravos. [...] anúncios de jornais da época e relatos de viajantes, quando se referem à presença de professores brasileiros e estrangeiros oferecendo serviços em domicílio, sugerem-nos a existência de uma demanda desse tipo de ensino pelas famílias mais abastadas, mas em relação aos segmentos populares torna-se mais difícil captar como o acesso à instrução ocorria.¹⁵¹

As preceptoras e governantas eram freqüentemente recrutadas nas famílias burguesas arruinadas, filhas de pequenos funcionários, órfãs, viúvas ou ainda provenientes de família numerosa. Apesar de não precisarem ter nenhuma preparação profissional, quando apresentavam diploma, tinham melhores chances no mercado de trabalho. Muitas, de origem estrangeira, principalmente as alemãs, munidas de coragem e determinação aventuravam-se por terras longínquas e desconhecidas, como o Brasil, Chile, Austrália, Egito, na esperança de poder economizar um bom dinheiro que lhes assegurassem uma velhice tranqüila.¹⁵²

Ritzkat relata que frequentes os anúncios nos jornais paulistanos solicitando professores ou de professoras que se ofereciam para lecionar em casas de família, “o adjetivo ‘estrangeira’, sobretudo ‘alemã’, aparece ressaltado, atestando, quase por si só, a competência das educadoras.”¹⁵³ A autora cita em seu artigo inúmeros anúncios coletados no Correio Paulistano, entre os anos de 1877 a 1885, considerado à época, o maior jornal diário da capital paulista, ilustrando uma das formas de instrução.

Essas diferentes formas de ensinar e aprender coexistiriam por muito tempo e somente sob o reinado de D. João VI, no início do século XIX, é que se inicia um controle gradativo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar a instrução primária. São então aposentados uns 30 professores e contratados cerca de 120. A normatização surge através de solicitações, autorizações, exigência do juramento, um currículo mínimo. Estuda-se a implantação de um método mútuo, com várias tentativas de implantação.

Esse processo de organização dos sistemas de ensino estatais acontece ao mesmo tempo com o início de um processo de profissionalização docente, mas não

¹⁵¹ VILLELA. **O mestre-escola e a professora**. Op. cit. p. 99.

¹⁵² RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 272 -274.

¹⁵³ RITZKAT. Ibid. p.276.

como uma decorrência daquele, pois que o perfil da profissão já vinha se definindo nas sociedades ocidentais desde o século XVI.

Villela ressalta a mudança radical ocorrida na profissão docente, no decorrer dos três séculos da época moderna, onde os 'antigos' docentes enfrentarão um processo de laicização, que os subordina à autoridade do Estado, mas que lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. "A funcionarização pode ser entendida como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar." ¹⁵⁴

Com a Lei Geral do Ensino de 1827, durante o Primeiro Império, a intervenção estatal vai se efetivar em relação à organização docente. Inicia-se um processo de homogeneização, unificação e hierarquização das diversas manifestações de ensino do período anterior. A abertura legal está feita, mas, as primeiras iniciativas mais efetivas só vão acontecer com o Ato Adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes.

A criação das escolas normais iniciou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão que, no século XIX, elas vão substituir o "velho" mestre-escola pelo "novo" professor do ensino primário. Segundo Villela, esse tipo de formação vai se caracterizar por um movimento alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais. O papel do Estado, nesse sentido, inclui os mecanismos de seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, que vão contribuir para o redirecionamento no conceito de profissionalização. A adesão dos professores ao processo de estatização verifica-se através da dualidade entre o controle ideológico e os meios de produzir o próprio discurso, organizando-se como categoria profissional.

As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional. (Nóvoa apud Villela) ¹⁵⁵

¹⁵⁴ VILLELA. **O mestre-escola e a professora**. Op. cit. p. 100.

¹⁵⁵ Ibid. p. 101

3.3.1 A criação da Escola Normal de Niterói

Na Província do Rio de Janeiro, após o Ato Adicional de 1834 que concede autonomia administrativa às províncias, sobe ao poder o grupo conservador representado por Joaquim José Rodrigues Torres (presidente) e seu cunhado Paulino José Soares de Souza (vice-presidente). Coube a eles a idéia de organizar uma Escola Normal que formasse os professores da Província. Pertenciam a um grupo político com anseios e projetos para dirigirem a sociedade, extrapolando os próprios limites da província, estendendo-se a todo o Império. Manter a liderança frente a outras facções na disputa do poder só foi possível através de uma ação coerente e organizada, que lhes garantiu a supremacia política até a década de 60. Historiograficamente ficaram conhecidos como os “Saquaremas”.¹⁵⁶

Segundo Mattos, continua Villela “a supremacia política desse grupo se explica por vários fatores, dentre eles o fato de que muitos de seus integrantes se originavam das principais famílias produtoras de café, principal produto de exportação da época e graças ao qual o país começava a se levantar da grave crise financeira que vinha atravessando”.¹⁵⁷

Encontramos em Caio Prado Jr., diz a autora, o destaque de outro ponto importante para a compreensão do contexto: a vitória política do grupo conservador sobre o liberal, que por suas próprias contradições internas vinha perdendo terreno a cada momento. O período regencial é muito conturbado, pois a aparente unidade do partido brasileiro que congregava grandes proprietários rurais e seus aliados em torno de um inimigo comum (as forças reacionárias que desejavam o retorno do país ao passado colonial) torna-se tênue a partir da Abdicação”.¹⁵⁸

No entanto, o perigo da volta ao passado colonial temido pelos brasileiros passa, mas acarreta conflitos e antagonismos de interesses na luta pelo poder, entre os liberais e os conservadores. O partido liberal, responsável pelo processo político que culminou na Abdicação, perdeu terreno enfraquecido por seus conflitos internos. Havia a ala dos liberais exaltados que buscavam a continuidade de medidas mais

¹⁵⁶ VILLELA, Heloísa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p.25.

¹⁵⁷ Ibid.p. 25.

¹⁵⁸ Ibid.p. 26.

democratizantes, nem sempre do agrado do partido como um todo.

Assustados e com medo da onda revolucionária que surgia, muitos liberais adotaram um discurso mais conservador, gerando uma reação dentro do partido denominada Regresso Conservador. Na verdade, estes liberais não desejavam subverter as bases dessa sociedade hierarquizada e equilibrada sobre o trabalho escravo e um discurso mais democrático ameaçava o que esses representantes da classe senhorial queriam preservar: a propriedade.

As crises internas do partido liberal fragmentou-o e consolidou cada vez mais o grupo conservador. Os conservadores mostraram-se vitoriosos atuando em dois campos importantes. O primeiro campo – o da coerção - caracterizava-se pela violência sobre os grupos adversários, através de suas instituições de vigilância e punição, com a finalidade de garantir a ordem. Mas, recorriam também a estratégias que ampliassem a adesão dos grupos aliados, garantindo o consenso através de instituições que difundissem sua visão de mundo. Assim, buscando o consenso no plano ideológico é que valorizaram a instrução como um importante espaço para a difusão dos princípios de Ordem e Civilização que regiam o ideal conservador.

Dessa forma, a partir desse projeto político mais amplo é que surge a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, a primeira do Brasil, não apenas transplantada de um modelo europeu, mas como uma instituição destinada a consolidar e expandir a supremacia da classe senhorial que se encontrava no poder.

Segundo Mattos, “esses dirigentes pretendiam difundir sua visão de mundo, e para isso era necessário fazer com que cada indivíduo identificasse os objetivos da classe dirigente como seus. Assim era necessário colocar ordem no mundo da desordem. Civilizar para melhor conhecer e controlar o povo”.¹⁵⁹

Para tanto, surge a necessidade de formar o professor como agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir, conservando a sociedade tal como era. Villela,¹⁶⁰ pesquisando essa temática demonstra que essa idéia do professor como transmissor de uma ideologia dominante surge em várias situações. A própria lei de criação da Escola Normal de Niterói destaca no seu artigo 4º - *Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever* (Lei nº. 10 de 04-4-

¹⁵⁹ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit. p.27.

¹⁶⁰ Ibid.p.27.

1835), relacionando-se uma boa morigeração à moral, bons costumes, boa educação.¹⁶¹

O artigo 6º da mesma lei esclarecia ainda:

os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestado de boa conduta, passada pelo juiz de paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita.¹⁶²

Assim, percebe-se que para ser admitido na escola, as exigências recaíam muito mais nas condições morais do indivíduo do que em sua própria formação intelectual, já que o peso da exigência de “boa morigeração” era muito maior, dependendo do aval de um juiz de paz do local de origem do pretendente (mais tarde foi incluída também a exigência do aval de um pároco), do que a exigência de “saber ler e escrever”, que era julgada pelo diretor da Escola Normal. Nota-se que, para o alcance dos objetivos desejados bastava o mínimo de exigência em relação à leitura e à escrita, sem necessidade de maiores noções de gramática ou de cálculo.

Os tempos tumultuados daquela época e a sensação de intranquilidade decorrente preocupavam os que subiam ao poder, que não queriam abrir mão da submissão e obediência dos funcionários aos seus propósitos. Portanto ficava evidente que ligada ao aspecto moral houvesse a preocupação com a posição ideológica dos futuros professores.

Se analisássemos o currículo da Escola Normal e o das escolas primárias observaríamos que eram quase idênticos, exceto pela parte metodológica. Os futuros professores deveriam dominar teórica e praticamente, o método lancasteriano, nos moldes franceses, que procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercendo um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física, características que se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador. Dessa forma, não havia a intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conteúdo, enquanto a formação moral e religiosa era muito enfatizada.

Portanto, a própria formação dos normalistas era voltada para um tipo de

¹⁶¹ Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos**. Lei nº. 10, de 4 de abril de 1835, art. 4º. *In*: VILLELA. A Primeira Escola Normal do Brasil. Op. cit. p. 29

¹⁶² *Ibid.* art. 6º. P 29.

resultado esperado que o método atendesse, com o seu potencial disciplinador, já que enquanto resultados em termos de aprendizagem tal método já vinha sendo alvo de muitas críticas, pelos seus inexpressivos resultados.

3.3.2 Mecanismos de exclusão do saber e o conceito de cidadania

Na visão hierarquizada daquela sociedade, cidadãos de fato eram apenas aqueles que, além de gozarem de liberdade possuíam o atributo da propriedade. Assim, o saber que deveria ser distribuído pelas várias camadas da população correspondia a essa visão hierarquizada e a um conceito de cidadania reduzido. Existia uma distinção fundamental entre os elementos constitutivos do povo. Os escravos eram “coisas”, não eram considerados pessoas; havia uma grande parcela do povo constituída de homens pobres e livres, que só possuíam a sua liberdade e a força do seu trabalho, mas não tinham direitos, como o do voto. Apesar de o saber ser distribuído em porções que variavam de acordo com quem o recebia, essa distinção mostrava-se ora camuflada, como em relação ao povo livre, ora percebida claramente. Era o caso dos negros, proibidos de freqüentar as escolas primárias da Província e, da mesma forma, a Escola Normal, mesmo que libertos. O temor de que se organizassem aparecia sob a capa de preconceito racial, e certamente o domínio da leitura e da escrita constituiria um instrumento poderoso para a sua organização.

Também com as mulheres, o mecanismo de exclusão do saber podia ser percebido através de currículos reduzidos das escolas femininas. Podiam freqüentar as escolas, mas para aprenderem a ler, a escrever e a fazer as quatro operações. A parte relativa a decimais e a proporções, bem como o estudo da geometria, que fazia parte do currículo dos meninos era proibida às meninas, que completavam seu currículo com noções de educação doméstica.

Assim, esse currículo diferenciado relacionava-se diretamente à submissão e ao papel que era reservado às mulheres na sociedade daquela época. Essa situação acontecia também em outros países, porém, era bastante evidente no Brasil. Segundo Villela ¹⁶³, os senadores e deputados, por ocasião da discussão da Lei Imperial de 1827, justificavam publicamente essa posição. Relata que, ao final de

¹⁶³ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit. p.32.

uma discussão, o Marquês de Caravelas concluiu: “as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos”, dados colhidos nos “Annaes do Senado Federal, 1827, volume II”.¹⁶⁴

A primeira Escola Normal do Brasil, na sua fase inicial, recebeu apenas rapazes, embora houvesse na Província algumas escolas femininas. Novamente Villela afirma...” isso nos leva a concluir que para as escolas de meninas exigia-se basicamente o domínio das prendas domésticas e dos ensinamentos religiosos”.¹⁶⁵

Vemos, então, que a Escola Normal de Niterói, na sua primeira fase, não formou nenhuma professora primária e mesmo após sua reinauguração, em 1862, quando alunas já podiam ser aceitas, as suas aulas eram cursadas em dias alternados e posteriormente em casas separadas dos alunos. Essa co-educação só começou a acontecer na Escola Normal em 1880, época em que o número de moças ultrapassava o de rapazes, mas em condições especialíssimas, com cuidados extremos por parte dos dirigentes. Villela destaca de Nogueira

[...] a experiência cercou-se de cuidados, como se percebe por uma carta do diretor da escola ao chefe da instrução pública. Além de extenso relato sobre a circulação vigiada de alunos e alunas dentro da escola, o diretor de Niterói ainda afirmava que o seu esquema de vigilância era muito superior ao do diretor da escola de Pernambuco (que mandava levantar uma parede pelo centro da sala em frente à cadeira do professor, para que homens e mulheres não se comunicassem).¹⁶⁶

Durante uma década não aconteceram mudanças significativas na Escola Normal de Niterói. A organização do curso não era seriada e nesse período inicial, o diretor era o único professor. Aqueles alunos que no decorrer do curso eram considerados como prontos, passavam por um concurso para serem admitidos na carreira de magistério. Tal procedimento desagradava os governantes, pela morosidade no processo de formação desses alunos-mestres. Insistiam em uma formação mais rápida, mas não contavam com a colaboração do diretor, que resistia à idéia. As autoridades alegavam a necessidade do preenchimento mais rápido das vagas nas escolas de instrução primária, situação esta agravada pela dificuldade de encontrar pessoas interessadas na carreira do magistério.

Os estudos realizados sobre essa época e os fatos registrados em alguns

¹⁶⁴ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit. p.32.

¹⁶⁵ Ibid.p.32.

¹⁶⁶ Ibid.p.33.

poucos artigos e documentos provam que desde a sua criação, no Brasil e em outros países, essa profissão apresentava-se mal remunerada e desprestigiada socialmente. Havia uma enorme dificuldade de conseguir candidatos à Escola Normal, necessitando, já naquela época, que a Província oferecesse bolsas para estimular jovens que não tivessem recursos nem outras aspirações maiores.

No ano de 1847 decidem as autoridades reformar toda a instrução pública da Província, alterando, inclusive, os níveis de ensino da instrução primária, dividindo-a em duas classes, difundindo o número de escolas, mas sem a preocupação de melhorar a qualidade da instrução que era oferecida. Nessa reforma, quanto à instrução secundária na capital, decidiram pela fusão à Escola Normal do Liceu de Artes Mecânicas e da Escola de Arquitetos e Medidores, compondo o que passou a se chamar Liceu Provincial,¹⁶⁷ onde a formação de professores primários era apenas um de seus cursos.

Para a classe senhorial, alinhando os mecanismos de acionar o Estado em favor dos seus interesses, o currículo do Liceu Provincial de Niterói funcionava como parte de sua política de formação de dirigentes: engenheiros civis, funcionários públicos e professores, um conjunto de profissionais compondo o quadro de agentes de um projeto político.

O currículo, então, é elaborado com grande abrangência, organizado em onze cadeiras e cada curso se constituiria por um grupo dessas cadeiras, ficando o curso de professor de instrução primária com as cadeiras 1ª, 3ª e 11ª, além de estudar desenho linear, geografia e história nacional. Um currículo que reunia matérias das mais variadas áreas do conhecimento, influenciado pelo enciclopedismo. As cadeiras para os cursos distribuíam-se assim:¹⁶⁸

1ª Gramática da língua nacional; aritmética; álgebra e geometria elementar; catecismo, a religião do Estado e didática.

2ª Latim, retórica e poética.

3ª Francês.

4ª Inglês e escrituração mercantil.

¹⁶⁷ Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos**. Regulamento da Instrução, 1º.9.1847. In: VILLELA. A Primeira Escola Normal do Brasil. Op. cit. p. 35.

¹⁶⁸ ALVES, Claudia Maria Costa. Estado Conservador e Educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851). In: MUNES, Clarice. **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p.62.

5ª Filosofia racional e moral.

6ª História universal e sagrada.

7ª Trigonometria retilínea, secções cônicas e mecânicas.

8ª Física, astronomia, geografia, cronologia e topografia.

9ª Química, história natural, tecnologia e arquitetura.

10ª Desenho linear, topográfico e de construção.

11ª Música e Canto.

A educação, no entanto, continuava apontando para a intenção de formar quadros políticos, a partir da necessidade de um Estado em formar seus quadros administrativos. Destacava-se pela instrução, um grupo do “povo” – a população branca - que sendo parte dele, diferenciava-se por ser portador do atributo “instrução”, como nos relata Alves.¹⁶⁹ Continua a autora

um estabelecimento de tão múltiplas atribuições atrai para si um alto nível de expectativa. E essa expectativa se concentra nos cursos de formação de professores. Por isso, o legislador tem o cuidado de manter o instituo das pensões , destinadas aos alunos mais pobres, ‘se não concorrer número suficiente de alunos que se proponham a exercer o ministério público da instrução primária’, exigindo dos pensionistas que efetivamente exerçam a profissão depois de habilitados; Também os professores das escolas públicas são estimulados a fazer o curso do liceu, mediante licenças remuneradas.

Este projeto tão ambicioso acaba tendo uma duração bastante curta. A Lei nº. 455, de 28 de agosto de 1848, que revoga o Regulamento de 1847, reduz o curso do liceu para seis cadeiras:

1ª Gramática da língua nacional, o catecismo da religião do Estado e elementos de aritmética, de álgebra e geometria.

2ª Latim, retórica e poética.

3ª Francês, elementos de geografia e princípios de história.

4ª Inglês e escrituração mercantil.

5ª Filosofia racional e moral.

6ª Música vocal e instrumental.¹⁷⁰

No entanto, o projeto em toda a sua extensão e reforma, mostrou-se muito

¹⁶⁹ ALVES. Op. cit. p.61.

¹⁷⁰ Ibid.p.62.

avançado para a época e acabou fracassando. A extinção desse complexo aconteceu em 1851 e estava relacionada ao movimento de incentivo à iniciativa privada que surgia naquele momento. Os dirigentes passaram, então, a defender as vantagens da formação secundária nos colégios particulares subvencionados pela Província.¹⁷¹ Nesse momento, a formação de professores na Província tomou outros rumos.

No entanto, a qualidade ainda não era a meta das autoridades, pois não havia grande preocupação com a formação intelectual e houve grande expansão do número de escolas. Os alunos passavam na escola apenas o tempo suficiente para que fossem inculcados os padrões morais e religiosos que eram convenientes ao governo.

Analizamos a desqualificação de esse professor começar juntamente com a criação da própria Escola Normal e não, como muitos acreditam, que a qualidade foi sofrendo um longo desgaste no decorrer do século XX.

Interessante notar que, ao mesmo tempo em que o descuido com a formação teórica se evidenciava nos cursos de formação de professores, aparecia paralelamente o sistema de inspeção, garantindo a submissão dos professores na própria atividade, pelo controle rígido que se exercia sobre eles. Isso talvez justificasse o descaso com a própria formação deles, “economizando dinheiro e tempo” “Essa mentalidade mostrava que os professores poderiam ser até malformados, mas certamente seriam bem vigiados, funcionando como agentes disseminadores da mentalidade moralizante do poder dominante e não como difusores de conhecimentos.”¹⁷²

O poder político que já dominava a Província Fluminense, marcado pelos princípios conservadores e pela hegemonia de uma determinada classe senhorial estendeu-se além dos limites da própria província. Os conservadores fluminenses representavam a principal região produtora do país, e com todo esse poder, partem para uma ação política organizada e passam a controlar o Executivo.

Nos relatórios de Presidentes da Província, 1852, encontramos a proposta do então presidente Luís Pedreira do Couto Ferraz para a utilização do método

¹⁷¹ Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos**. Regulamento da Instrução, 1º.9.1847. In: VILLELA. A Primeira Escola Normal do Brasil. Op. cit. p. 36.

¹⁷² VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit. p.36.

austríaco-holandês na formação dos professores primários. Consistia tal método na formação do professor através da prática, ensinando alunos pobres, que ficavam junto aos professores, funcionando como auxiliares, até que aprendessem o ofício e pudessem reger as próprias turmas.¹⁷³

Assim, a Província do Rio de Janeiro passa a ser um pólo de disseminação das idéias que se estenderiam por todo o Império e vemos que a mesma direção dada à província com as idéias de Couto Ferraz, reaparecem, quatro anos depois, na legislação imperial. Isso legitimava a supremacia do grupo conservador, não só no campo da educação, mas, sobretudo no nível da política em geral.

Quanto à Escola Normal, observamos que “na sua primeira fase de existência ligou-se à consolidação do poder de uma facção da classe senhorial, ‘os saquaremas’ e a sua conseqüente supremacia na construção do Estado imperial brasileiro.”¹⁷⁴

No entanto, argumenta Villela,

o próprio caráter excludente desta sociedade estabeleceu os limites daquela experiência. Embora no nível do discurso houvesse uma preocupação com a qualificação do professor, na medida em que se rebaixava tanto o conteúdo da escola elementar, perdia sentido continuar investindo em sua formação.¹⁷⁵

Justificava-se, portanto, sua extinção em 1851, já que sua função organizadora e civilizadora do povo já estava garantida por mecanismos de controle, como a inspeção, os conselhos municipais e pelo incentivo à iniciativa privada controlada pelo poder público.

3.4 A Escola Normal da Província e o Curso Normal de hoje

Analisando as origens da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, Villela levanta questionamentos na comparação com o Curso Normal que temos hoje. Encontraríamos analogias? Onde percebemos semelhanças e onde elas diferem? De que forma o Estado atual utiliza esta instituição enquanto instrumento

¹⁷³ Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. **Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos.**

Regulamento da Instrução Primária e Secundária, 14.12.1849. Exposição de Motivos. In: VILLELA. A Primeira Escola Normal do Brasil. Op.cit. p. 35.

¹⁷⁴ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil.** Op.cit. p. 37

¹⁷⁵ VILLELA. Ibid.p. 37

de dominação, mantendo a escolaridade do povo em níveis de baixíssimo letramento? Qual foi a função da Escola Normal daquela época e qual a sua função hoje?

Embora as respostas a essas questões mereçam uma análise mais detalhada do Curso Normal do presente, algumas semelhanças se evidenciam, entre elas, a origem deste trabalho: a desqualificação da Escola Normal e conseqüentemente do professor que ela forma, refletindo-se com igual importância nas salas de aula da Educação Básica, conforme afirma Villela.

No passado apresentado constatamos que, apesar da insistência do diretor da Escola Normal na formação de seus alunos-mestres, a exigência por parte dos dirigentes da Província de uma aceleração daquela formação acaba por provocar a extinção da escola e o prevalecimento da proposta de formação do professor durante a própria prática. Em vista disso, podemos analisar que a formação teórica sólida não interessava aos dirigentes, bem como a autonomia intelectual desse professor não era um quesito desejado naquele momento. O que importava, diz Villela, era que os novos professores assumissem rapidamente as escolas que cresciam em número acelerado, para cumprirem o seu papel que era muito mais de multiplicador dos ideais do poder dominante do que de instrução.¹⁷⁶

Da mesma forma que no passado, há hoje uma sonegação do saber veiculado pelo Curso Normal, e dessa forma retira-se muito da autonomia do futuro professor, não só em relação à sua futura prática, como também nas decisões ligadas a suas escolhas futuras de estudo e profissionalização. Incapacitado para exercer na sua plenitude a função de professor, mal formado em termos de conteúdos específicos, mas também de dados, informações e conhecimentos de formação geral, acaba sendo contratado para funções subalternas, com baixa remuneração e sem perspectivas de ascensão social.

Continua a autora, paralelamente a essa perda de autonomia, observa-se que na prática escolar cotidiana as decisões em nível pedagógico passam cada vez mais para as mãos de vários especialistas, como os coordenadores de série e de área, os supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, etc., somando-se a isso a questão da imposição dos livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo próprio sistema público.

¹⁷⁶ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op.cit. p. 38.

Dados como esses, aponta Villela, nos remetem a um questionamento importante: “até que ponto a limitação do professor, tanto na sua formação quanto em sua prática, não atende a interesses políticos bem definidos ?”¹⁷⁷

Outra questão que devemos registrar refere-se quando em 1847, as autoridades anexaram a Escola Normal ao Liceu Provincial, levando então aquela instituição a perder sua identidade enquanto formadora de professores. Desde então, outras tentativas nesse sentido foram feitas, quer em pequena escala, descaracterizando turnos ou turmas dentro dos Colégios Estaduais de Formação de Professores ou com dimensões nacionais, como foi com a Lei 5.692/71 que tentou fundir o curso de formação geral à Escola Normal, que se constituiria em mais uma habilitação em nível de segundo grau, dentre tantas. Entretanto, com a mudança trazida pela lei, mais uma vez tivemos o fracasso de tal experiência e novamente a Escola Normal, enquanto instância formadora de professores do primeiro nível de ensino se descaracterizou.¹⁷⁸

A situação, não melhorou com o passar dos anos, das leis e dos governos. Permanece crítica. O número de pretendentes para tal curso mostra-se a todo ano, sempre aquém do número de vagas disponíveis e oferecidas. Assim, desaparece a necessidade de seleção, o que já aponta para um fator desfavorável à qualidade dos estudos que se seguem após a admissão. Além disso, trata-se de escolas da rede estadual e suas vagas terão que ser preenchidas e o serão por aqueles excedentes das outras escolas que certamente nunca pretenderam a carreira do magistério. Como fica garantida a qualidade do curso nessa configuração que se repete a cada ano?

No começo do século XX, a desqualificação da instrução pública e da Escola Normal se encontrava, na razão inversa do fortalecimento do ensino particular.

Por época da extinção da primeira Escola Normal da Província verificamos que houve um movimento de incentivo às instituições particulares através de vários mecanismos, dentre eles a concessão de bolsas, subsídios, cessão de professores públicos para essas escolas, etc., o que levou à proliferação de cursos de formação de professores nas instituições privadas em nível de segundo e de terceiro graus e nem sempre de boa qualidade.¹⁷⁹

No começo do século XXI, encontramos situação diversa. Conseqüência de

¹⁷⁷ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op.cit. p. .39.

¹⁷⁸ Ibid.p.39.

¹⁷⁹ Ibid.p.40.

baixos salários, desvalorização da sociedade e outros agravantes os cursos de formação a nível de ensino médio, mantidos pelas instituições particulares estão praticamente desaparecidos, por total falta de interesse dos jovens pela carreira do magistério. Com a crise nos cursos de Pedagogia, gerada pelas imposições da nova LDBEN 9394/96 e a morosidade na criação dos Institutos Superiores de Educação, onde o Curso Normal Superior foi responsabilizado pela habilitação de novos docentes, a formação de professores em nível médio com duração de quatro anos nos Colégios Estaduais, ficou nos primeiros anos de implantação da lei, respondendo na sua maioria pelos profissionais colocados no mercado de trabalho, no Município do Rio de Janeiro, objeto de estudo dessa dissertação.

Finaliza Villela em seu texto questionando:

até que ponto a análise entre a Escola Normal do passado e a do presente não evidencia sobrevivências estruturais? Em que se assemelham o Estado que se organiza no século XIX e o Estado atual? No que coincidem os interesses da antiga classe senhorial em ascensão e a burguesia atualmente estabelecida? De que forma este e aquele Estado manipulam a escola enquanto instrumento de dominação? O descaso atual pela escola pública não evidenciará, talvez, que já estão se consolidando outros instrumentos de dominação mais poderosos? ¹⁸⁰

3.5 Critérios de Qualidade a serviço da educação

Se queremos uma escola de formação que cumpra com eficácia seus propósitos, colocando profissionais habilitados para exercerem plenamente a função docente, estamos defendendo uma questão de qualidade nessa formação. Não se trata de pensar a educação como uma prestação de serviço, ou como uma empresa que produzirá professores como produtos em série, segundo os critérios de qualidade elencados, mas de pensar nesses critérios como quesitos que podem transformar, melhorar e dar excelência aos processos educativos de formação e de multiplicação no mercado de trabalho.

Quando buscamos melhor formação e melhores resultados estamos fundamentalmente falando em qualidade de serviços, desempenho e resultados. Edson Vaz Musa, Presidente do Conselho Curador da FPNQ, no seu texto de

¹⁸⁰ VILLELA. **A primeira Escola Normal do Brasil**. Op. cit. p. 40

abertura, Mensagem aos Executivos, em Critérios de Excelência / 2002,¹⁸¹ ressaltava:

[...] é certo que para melhorar a eficiência e a eficácia das organizações em geral, precisamos ter uma visão e uma abordagem sistêmica da gestão [...]. Sabemos que para ser competitivos temos que investir em “capital social” (pessoas, conhecimento, cultura, instituições, etc.) e assim, estaremos aptos a ingressar num ciclo virtuoso de maior criatividade, inovação, competitividade, criação de valor agregado e de geração de riqueza com equidade social;

[...] se empresas, organizações e repartições são geridas com os princípios da excelência na gestão, menores serão as desigualdades. O sinônimo da não produtividade é desperdício, e, desperdício em um mundo de carências é pecado;

[...] o empresário, o executivo ou o funcionário conscientes desta realidade e que querem gerir sua empresa, seus recursos, seus negócios, ou suas atividades, na busca constante da excelência precisam de um instrumento de medição, posto que só sabemos gerir o que sabemos medir.

Dessa forma, quando queremos analisar, atualmente, qualidade de serviços, os Critérios de Excelência da Fundação Nacional de Qualidade são uma ferramenta adequada e importante para uma instituição medir sua performance, pois constituem um modelo sistêmico de gestão mundialmente adotado por empresas que buscam alcançar níveis de desempenho de excelência. São construídos sobre uma base de fundamentos essenciais para a obtenção da excelência do desempenho. É importante ressaltar que, utilizando esse critérios como referência, uma instituição pode modelar seu sistema de gestão e realizar sua auto-avaliação. Assim, a instituição poderá:

- entender os requisitos para a excelência do desempenho;
- medir e identificar onde melhorar o seu desempenho;
- considerar e integrar as necessidades de todas as partes interessadas no seu sucesso;
- identificar e entender, de forma sistemática, os seus pontos fortes e as suas oportunidades para melhoria;
- promover a cooperação interna entre os setores, os processos e as pessoas da força de trabalho.”

Portanto, a gestão de um curso de formação de professores, que queira

¹⁸¹ FNPQ – Fundação para o Prêmio Nacional de Qualidade. São Paulo. 2002.

imprimir qualidade em seu cotidiano pedagógico, deve orientar a construção de seu projeto político pedagógico e suas ações, bem como a de sua equipe, em critérios de excelência.

Atualmente, os fundamentos da excelência que servem de referencial para os Critérios de Excelência da Fundação Nacional da Qualidade - FNQ - são os seguintes:

- a. pensamento sistêmico: entendimento das relações de interdependência entre os diversos componentes de uma organização, bem como entre a organização e o ambiente externo;
- b. aprendizado organizacional: busca o alcance de um novo patamar de conhecimento para a organização por meio da percepção, reflexão, avaliação e compartilhamento de experiência;
- c. cultura de inovação: promoção de um ambiente favorável à criatividade, experimentação e implementação de novas idéias que possam gerar um diferencial competitivo para a organização;
- d. liderança e constância de propósitos: atuação de forma aberta, democrática, inspiradora e motivadora das pessoas, visando ao desenvolvimento da cultura da excelência, à promoção de relações de qualidade e à proteção dos interesses das partes interessadas;
- e. orientação por processos e informações: compreensão e segmentação do conjunto das atividades e processos da organização que agreguem valor para as partes interessadas, sendo que a tomada de decisões e execução de ações deve ter como base a medição e análise do desempenho, levando-se em consideração as informações disponíveis, além de incluir os riscos identificados;
- f. visão de futuro: compreensão dos fatores que afetam a organização, seu ecossistema e o ambiente externo no curto e no longo prazo;
- g. geração de valor: alcance de resultados consistentes, assegurando a perenidade da organização (a própria existência do Curso Normal) pelo aumento de valor tangível e intangível de forma sustentada para todas as partes interessadas;
- h. valorização das pessoas: estabelecimento de relações com as pessoas, criando condições para que elas se realizem profissionalmente e humanamente, maximizando seu desempenho por meio do

comprometimento, desenvolvimento de competências e espaço para empreender.;

i. conhecimento sobre o cliente e o mercado (no caso os alunos, suas características, família e o espaço da escola e da comunidade onde esses elementos estão inseridos): visando à criação de valor de forma sustentada para o trabalho;

j. desenvolvimento de parcerias: desenvolvimento de atividades em conjunto com outras organizações, a partir da plena utilização das competências essenciais de cada uma, objetivando benefícios para ambas as partes;

l. responsabilidade social: atuação que se define pela relação ética e transparente da organização com todos os públicos com os quais se relaciona, estando voltada para o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras; respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais como parte integrante da estratégia da organização.

A incorporação dos fundamentos da excelência às operações da organização, de maneira continuada e em consonância com seu perfil e suas estratégias, é enfatizada por oito critérios de excelência referentes a:

1. Liderança

Critério que examina o sistema de *liderança* da organização e o comprometimento pessoal dos membros da Direção no estabelecimento, disseminação e atualização de valores e princípios organizacionais que promovam a cultura da excelência, considerando as necessidades de todas as partes interessadas. Também examina como é implementada a governança (sistema de gestão e controles exercidos na administração da organização), como é analisado o desempenho da organização e como são implementadas as práticas voltadas para assegurar a consolidação do aprendizado organizacional.

2. Estratégias e Planos

Examina, em detalhe, o processo de formulação das estratégias, enfatizando a análise do setor de atuação, do macro ambiente e do modelo de negócio da organização. Também examina o processo de implementação das estratégias, incluindo a definição de indicadores, o desdobramento das metas e planos para

todos os setores da organização e o acompanhamento dos ambientes internos e externos.

3. Clientes

Examina como a organização identifica, analisa e compreende as necessidades e expectativas dos clientes e dos mercados; divulga seus produtos, marcas e ações de melhoria; e estreita seu relacionamento com os clientes. Também examina como a organização mede e intensifica a satisfação e a fidelidade dos clientes em relação a seus produtos e marcas, bem como avalia a insatisfação.

4. Sociedade

Examina como a organização contribui para o desenvolvimento econômico, social e ambiental de forma sustentável - por meio da minimização dos impactos negativos potenciais de seus produtos e operações na sociedade - e como interage com a sociedade de forma ética e transparente.

5. Informações e Conhecimento

Examina a gestão e a utilização das informações da organização e de informações comparativas pertinentes, bem como a gestão de seus ativos intangíveis.

6. Pessoas

Examina como são proporcionadas as condições para o desenvolvimento e utilização plena do potencial das pessoas que compõem a força de trabalho, em consonância com as estratégias organizacionais. Também examina os esforços para criar e manter um ambiente de trabalho e um clima organizacional que conduzam à excelência do desempenho, à plena participação e ao crescimento das pessoas.

7. Processos

Examina como a organização identifica os processos de agregação de valor; e identifica, gerencia, analisa e melhora os processos principais do negócio e os processos de apoio. Também examina como a organização gerencia o relacionamento com os fornecedores e conduz a sua gestão financeira, visando à sustentabilidade econômica do negócio.

8. Resultados

Examina os resultados da organização, abrangendo os econômico-financeiros e os relativos aos clientes e mercados, sociedade, pessoas, processos principais do

negócio e de apoio, assim como os relativos ao relacionamento com os fornecedores.

Embora o objetivo desse trabalho não se vincule à premiação da Fundação Nacional da Qualidade, certamente seus critérios serão de grande valia na análise da instituição escolhida.

A experiência, o conhecimento e o trabalho de pesquisa de organizações e especialistas, no Brasil e no mundo, levaram a um modelo de excelência que muito pode ajudar qualquer organização, seja do setor público ou privado, com fins lucrativos ou não e de qualquer porte, em função de sua flexibilidade, da simplicidade da linguagem utilizada e, principalmente por não prescrever ferramentas e práticas de gestão específicas, contribuindo para avaliação, diagnóstico e orientação em qualquer setor.

Acreditamos que, como uma instituição que precisará colocar no mercado de trabalho, profissionais altamente especializados e qualificados, pela importância do seu papel na construção de cidadãos e no desenvolvimento do país, toda e qualquer escola, como qualquer outra organização, poderá beneficiar-se, na sua prática de gestão, pautando-se pelos princípios de excelência e qualidade apresentados.

3.5.1 Critérios na seleção, na realização do Curso Normal e no ingresso desses profissionais no mercado de trabalho.

Ao longo da história da Escola Normal, o ingresso para o curso de formação de professores sofreu modificações que seguiram a política educacional traçada por cada governo, dentro do contexto político do país e de cada época.

De um curso que atendia o ideal estabelecido para a mulher que iniciava sua emancipação e participação no mercado de trabalho à sua atual desvalorização por parte da sociedade e de governos seguidos, a Escola Normal viveu períodos onde o ingresso para seu curso exigia um criterioso exame de seleção, ao término do que hoje seria o Ensino Fundamental.

Durante o período desta pesquisa, o ingresso para os cursos de formação de professores para o Magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino

Fundamental, a nível médio, foi feito pela Secretaria de Estado de Educação, a partir de inscrições feitas pela internet ou telefone e seguindo critérios de vaga e proximidade com a residência dos alunos. A partir da distribuição dos alunos pelas escolas da rede, houve matrículas no Curso Normal de alunos que não escolheram e/ou não desejavam a carreira do magistério. Alguns conseguiram ao longo do curso, transferência para outras unidades da rede, para cursos de formação geral.

Matriculados a partir do pré-requisito de término do Ensino Fundamental, oriundos das mais diferentes escolas, públicas municipais, na sua maioria ou particulares, esses alunos traziam e trazem, em quase totalidade uma base de formação bastante precária. Houvesse critérios rigorosos de seleção, considerando os requisitos mínimos de leitura, interpretação, produção textual, raciocínio lógico-matemático as salas de aula das Escolas Normais estariam praticamente vazias.

A tais deficiências, somam-se o desinteresse dos próprios alunos, as condições insuficientes das escolas da rede pública estadual em termos de acesso a materiais e tecnologias modernas, uma matriz curricular insuficiente para trabalhar com as defasagens ao mesmo tempo que promove a formação específica.

Deparam-se, também, os alunos, com docentes cuja trajetória não passou pelas salas da Educação Infantil ou pelas séries iniciais do ensino Fundamental. Graduados em licenciaturas após uma Educação Básica que termina no Ensino Médio, estes professores trazem uma bagagem específica de suas licenciaturas, mas com completo desconhecimento da estrutura, funcionamento e metodologia para as séries de atuação das futuras professoras. Assim, na grande maioria dos casos, suas aulas são descontextualizadas do cotidiano da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realidade apresentada pela amostragem oriunda das entrevistas e questionários aponta variáveis responsáveis pelo insucesso na capacitação dos alunos. Índices significativos destacam a desqualificação em relação às habilidades mais elementares de leitura, escrita, interpretação de variados textos; dificuldade em apontar soluções e/ou medidas que exijam habilidades mentais e raciocínio lógico. Somam-se a esses dados, desconhecimento de mecanismos de observação, coleta de dados, interpretação e planejamento de situações de intervenção do entorno de sua residência, do colégio e da própria cidade. Podemos inferir pelos resultados dos questionários e entrevistas, também, que os alunos não têm o hábito de ler, freqüentam poucas atividades culturais. Suas expectativas e projetos

de vida e profissionais são imediatos e muitas vezes visando a melhoria das condições básicas de vida (moradia, alimentação, transporte para os deslocamentos casa-trabalho).

Desse modo, partindo de critérios de seleção que não beneficiam um grupo potencialmente preparado para um curso de docência, somados ao despreparo e desmotivação dos alunos durante a realização do curso, prejudicados pelos fatores desfavoráveis de um ambiente escolar empobrecido de estímulos e de corpo docente nem sempre à altura do desafio, a formação de professores para as séries iniciais da Educação Básica repetem um modelo que se sucede ao longo da própria história do país. A educação continua não sendo prioridade de governos e sociedade.

No próximo capítulo, estaremos destacando as questões teóricas que fundamentam o projeto político pedagógico da escola analisada em dissonância com os dados revelados pelas pesquisas e entrevistas.

CAPÍTULO 4 A ESCOLA BETA E OS DOCENTES QUE FORMA

4.1 Identificação e características

O estudo de caso refere-se a uma unidade da rede estadual de ensino público, que tem autonomia para gerenciar, financeiramente, as verbas e recursos a ela destinados pelo nº 51 99, com previsão de implantação a partir do biênio 1999/2000, num processo contínuo de avaliação e replanejamento, desdobrando-se até os dias atuais, a partir das orientações emanadas dos sucessivos Governadores e Secretários de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A análise de sua eficiência e eficácia através do levantamento de dados colhidos em entrevistas e na aplicação de questionários (cinquenta, entre discentes e docentes), pretende detectar os pontos de estrangulamento em sua implantação, bem como fornecer subsídios para o levantamento de estratégias organizacionais que apontem para uma melhor capacitação dos docentes colocados no mercado de trabalho.

Diz o texto de seu Projeto Político Pedagógico, vigente até os dias de hoje:

Missão:

“A revolução da informática ampliou os espaços educacionais além dos muros da escola. Hoje, a escola é um dos muitos canais de aprendizagem do homem moderno. Esta transformação pede um perfil de professor mais envolvido com o processo, mais apto a estabelecer novos parâmetros de acordo com a evolução e a produção de instrumentos e canais que possam, efetiva ou potencialmente, serem utilizados no amplo trabalho de ensino, que não pode sobreviver apenas com as características do ensino tradicional. Este é o perfil de professor que o colégio pretende formar, um docente capaz de atuar de forma comprometida com sua prática profissional, criativo, transformador, respeitando o passado e os valores culturais da sociedade em que estamos inseridos, sempre preocupado em orientar as novas gerações que serão responsáveis pelo norteamento dos novos rumos que advirão com o terceiro milênio.”

Filosofia :

“Propõe uma educação de linha progressista que estimule o processo de construção dos diversos saberes, de forma democrática, participativa, criativa e

responsável, voltada para uma mentalidade que estabeleça uma relação íntima entre a cidadania e o mundo do trabalho.”

Metas :

- f. “trabalhar de forma integrada, procurando envolver os vários segmentos da comunidade escolar: professores, alunos, funcionários e pais e alguns setores da sociedade como, instituições, empresas, entidades religiosas, associações de moradores entre outras, no decorrer da implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- g. proporcionar condições para que a escola atue de forma dinâmica, autônoma, voltada para um mundo competitivo, globalizado e transformador, visando a formação do cidadão crítico e consciente, permitindo que os participantes sejam construtores e reconstrutores do conhecimento;
- h. criar espaços para debates e ações no interior da escola mobilizando toda a equipe para atender às novas linguagens e tecnologias, encarando como uma necessidade do mundo atual;
- i. fornecer subsídios para o desenvolvimento do projeto.”

Objetivos:

- a. “construir saberes significativos que proporcionem a formação do profissional consciente, crítico e participativo, apto a interagir, através da ação educativa no processo de crescimento e transformação da sociedade;
- b. fundamentar a ação do futuro profissional com espírito de pesquisa e investigação permanente, contínua e crescente, voltado para uma escola transformadora, através de constante atualização e formação continuada;
- c. promover ação pedagógica que incentive o espírito de equipe e os valores éticos inerentes ao ser humano e ao exercício do magistério;
- d. proporcionar um ambiente de reflexão de análise, de responsabilidade, solidariedade para o exercício consciente da cidadania.”

Diretrizes Pedagógico-educacionais:

“A proposta pedagógica pretende atender às características dos alunos, nos aspectos sócio-econômico-cultural, buscando formas criativas de trabalhar os conteúdos curriculares.

“A formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizará mais pela constituição de competências básicas, habilidades e disposição de condutas do que pela quantidade de informação.” (Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio)

“A organização curricular para atender a essa proposta deverá:

- a. organizar os conteúdos de ensino em áreas de estudo interdisciplinares, entendidas não apenas como uma justaposição de disciplinas, mas tendo como eixo integrador o objeto do conhecimento e um projeto de investigação e pesquisa;
- b. tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre o que é mais facilmente explorável, para dar significado a uma aprendizagem voltada para : vida pessoal, cotidiana, de convivência e de trabalho;
- c. relacionar os diversos saberes das áreas curriculares com a prática de ensino do 1º ciclo do Ensino fundamental levando o aluno a refletir, vivenciar, experimentar sobre a realidade na qual o futuro professor irá atuar;
- d. ressignificar os conteúdos curriculares como meio para constituição de competências, valores, habilidades e atitudes;
- e. adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem as competências cognitivas, a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, para propiciar formas significativas de construção do conhecimento;
- f. convergir todos os setores da escola numa atitude de sensibilidade, igualdade e identidade, procurando orientar o aluno para ser construtivo, crítico e autônomo;
- g. elaborar a grade curricular buscando o enriquecimento da formação geral, com maior carga horária em Português e Matemática, na primeira série.”

Na elaboração dos planejamentos, os professores darão destaque aos Temas Transversais, visto que estes propõem uma educação comprometida com a cidadania, funcionando como o eixo temático, perpassando pelas diversas disciplinas de forma a compor um conjunto articulado e aberto. O currículo ganha flexibilidade e abertura, uma vez que os temas não são impostos, mas buscam atender à realidade local e regional. Os temas transversais referem-se a: Ética, Pluralidade Cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Educação e Cidadania.

A utilização dos temas implica em um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, possibilitando um tratamento cada vez mais aprofundado destas questões. Com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas curriculares e não, acoplados ou externos a elas.

Avaliação:

Diz o documento: na avaliação deve-se levar em consideração a verificação da proposta político-pedagógica da escola, em confluência com os subprojetos das várias áreas do conhecimento, enfatizadas pelos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização. Para isso, serão adotados mecanismos de acompanhamento e controle para os alunos, para o corpo técnico-pedagógico e administrativo e para o próprio Projeto Político Pedagógico, tendo em vista as evidências dos objetivos pré-estabelecidos.

A avaliação do aluno será relativa ao que foi construído pelo aluno no processo de interrelação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Logo, ela deverá ter como princípios:

- a. “ser ampla, contínua, global em face dos objetivos que a escola propõe alcançar: desenvolvimento intelectual, físico, de habilidades, de ajustamento emocional e social, interesses, aptidões especiais e hábitos do educando, visando a totalidade da personalidade;
- b. ser resultado da interpretação dos aspectos qualitativos e quantitativos;
- c. valorizar a auto-avaliação, pois desenvolve o senso crítico, capacidade de julgamento e honestidade, fazendo com que o aluno se torne cada vez mais independente, através da apreciação do seu progresso, dos projetos pessoais, das suas dificuldades e do seu crescimento;
- d. oferecer oportunidade de recuperação de forma contínua, diversificada e concomitante a todo o processo ensino-aprendizagem.”

A avaliação do Corpo Técnico-pedagógico, Docente e Administrativo vem sendo realizada durante as fases de implantação, implementação e consolidação, a partir da produtividade das pessoas envolvidas no projeto, considerando:

Corpo Técnico-pedagógico e Administrativo:

- a. “a postura de liderança de unicidade de propósitos que contribuam para sustentar os ideais filosóficos e político-pedagógico do projeto;

- b. a capacidade de sensibilizar e organizar coletivamente os trabalhos com vistas à execução do projeto;
- c. a capacidade de subsidiar a equipe com ações pedagógicas e regimentais que normatizem de forma equilibrada todo o trabalho educativo;
- d. a capacidade de relacionamento inter e intra-pessoal.

Corpo Docente:

- o compromisso e ao grau de envolvimento para com as novas diretrizes curriculares da escola;
- o cumprimento das atividades didáticas pré-estabelecidas na organização escolar;
- o processo de acompanhamento e orientação necessárias ao aluno individualmente e/ou em grupo.”

Projeto Político Pedagógico:

O sistema de mecanismo de avaliação do projeto e subprojetos deverá ser permanente e promover a correção dos problemas detectados ao nível das expectativas quanto:

- a. “à eficácia e eficiência do Projeto em confluência aos subprojetos e seus objetivos e estratégias;
- b. ao atendimento do aluno em suas mudanças, atingindo as competências e habilidades básicas dos saberes das áreas curriculares;
- c. às técnicas, instrumentos e critérios de avaliação de acordo com cada área de ensino e aos pressupostos legais da avaliação;
- d. ao relacionamento escola-comunidade X pais de alunos, no trabalho de parceria delineado no projeto;
- e. ao serviço de apoio, assessoramento e de recursos materiais e humanos necessários à execução da proposta político-pedagógica baseada nos PCN do Ensino Médio;
- f. ao cumprimento das etapas previstas nas várias fases do projeto.”

Recursos utilizados na implementação do Projeto Político Pedagógico:

- a. sensibilização da equipe envolvida;

- b. estabelecimento de contato com os vários segmentos da comunidade interna e externa, envolvendo-os na implantação, acompanhamento e avaliação;
- c. divulgação do Projeto a toda comunidade escolar;
- d. elaboração do cronograma de cada etapa;
- e. reunião sistemática com os professores, pais, alunos, comunidade, equipe de apoio.”

Etapas da implantação:

- a. “discussão preliminar do Projeto envolvendo Corpo de Direção, Equipe Técnico-pedagógica e Coordenação de Estágio;
- b. levantamento do diagnóstico, características e subprojetos;
- c. elaboração do pré-projeto pedagógico;
- d. análise reflexiva do pré-projeto pela comunidade escolar;
- e. discussão sobre o pré-projeto pedagógico pela comunidade a qual a escola pertence;
- f. elaboração do Projeto Político Pedagógico;
- g. sensibilização dos professores – novembro de 1999 a fevereiro de 2000;
- h. planejamento curricular pela equipe técnica e docentes;
- i. implantação do Projeto Pedagógico – início em 2000;
- j. elaboração dos projetos setoriais e de disciplinas – anuais;
- k. acompanhamento e avaliação – anuais.”

4.3 Dados revelados pelas entrevistas e questionários

De uma maneira geral, o problema educativo se coloca para as sociedades que se indagam sobre o ato de educar ou sobre a formação das gerações mais novas. Há, portanto, um problema educativo-social, num tempo e num espaço determinado e que, como vimos em capítulos anteriores, já existia desde a América Portuguesa nos seus primórdios. Esse problema está, portanto, presente nas nossas salas de aula e, no caso desta pesquisa, nos cursos de formação de professores, na rede estadual na cidade do Rio de Janeiro.

Como docente há mais de trinta anos, em colégios diretamente ligados à formação de professores para a educação básica em cursos de quatro séries e atuando, concomitantemente, como supervisor de turmas até o 5º ano do Ensino Fundamental venho acompanhando o declínio da qualidade no binômio ensino-aprendizagem nos dois espaços educativos, ao longo desses anos. Esta experiência como gestor de atividades pedagógicas em colégios estaduais e da rede privada aguçou meu olhar para os problemas que se avolumam, em consequência da ausência e/ou precariedade de pré-requisitos, sejam na área do conhecimento ou das competências técnicas e habilidades dos profissionais formados pelos Cursos Normais, com reflexos imediatos na qualidade da educação básica. Dessa forma, o problema da pesquisa delineou-se, caracterizando-se a linha de trabalho pela pesquisa e investigação de natureza analítico-descritiva de dados, conhecimentos e informações que geraram subsídios para conhecer e interpretar a realidade estudada e contribuir para possíveis modificações. Foram assim aplicados questionários em alunos e professores, bem como realizadas entrevistas, ambos voltados para a análise da qualidade da formação dos docentes, em nível médio, em uma das escolas da Rede Estadual do Município do Rio de Janeiro. A coleta de dados utilizou o método de estudo de caso coletando os dados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação, tendo como técnicas fundamentais de pesquisa a observação, o questionário e a entrevista. Nesta coleta de dados junto à instituição analisada foram aplicados questionários nos alunos (Apêndice I) e feitas as entrevistas com os professores e com o Corpo de Direção (Apêndice II), com perguntas que objetivaram detectar a relação entre a qualidade do curso e a qualidade do desempenho do aluno-mestre enquanto profissional. As entrevistas e os relatórios foram realizados junto ao público de interesse da pesquisa: alunos, professores e dirigentes do Colégio Estadual Beta. A coleta dos dados foi complementada com informações obtidas em documentos internos do Colégio. Cabe salientar que o acesso a tais documentos está restrito ao local onde se encontram, permitindo-se apenas a consulta dentro da própria repartição, não sendo possível a sua reprodução e conseqüente anexação ao trabalho. O período de visita para aplicação dos questionários e entrevistas, bem como de pesquisa nos locais mencionados ocorreram de setembro a novembro de 2002 e de setembro a novembro de 2006, o que permitiu a comparação dos resultados obtidos com professores formados em cursos distintos, mas sucessivos.

Os dados coletados, apesar de não constituírem uma amostragem quantitativamente significativa, permitiu elencar questões que, certamente, podem ser consideradas qualitativamente importantes.

Na sua totalidade, professores e alunos acreditam que haja uma relação direta entre os conhecimentos vivenciados pelos alunos no curso normal e sua posterior atuação enquanto docente da Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No entanto, a questão da falta de uma seleção específica para a natureza deste curso, ocasiona a matrícula de um grupo de alunos com uma bagagem insuficiente para a realização de um curso relacionado diretamente com a profissão de professor. A análise dos questionários também nos mostra que os alunos têm poucos projetos imediatos relacionados à sua própria vida profissional de docente, muitos demonstrando total desinteresse pela profissão, entendendo-a como uma forma de garantir subempregos na área da educação, com salários inferiores ao mínimo e sem funções definidas no ato da contratação, quase sempre como um degrau para outro curso ou emprego. Registramos também um grupo interessado pelo magistério, mas os alunos apresentam-se defasados em relação aos conteúdos básicos e as habilidades fundamentais para um aproveitamento necessário ao longo dos quatro anos do curso. Por sua vez, os professores do curso normal têm sentido a necessidade de adaptar seus programas e projetos ao nível de desenvolvimento de seus alunos, trabalhando com programas mínimos em muitas disciplinas básicas, como Língua Portuguesa ou Matemática. Em outras disciplinas reduzem-se aspectos necessários e fundamentais à formação docente, pela lentidão no desenvolvimento das propostas, seja por uma frequência instável às aulas, seja por não contar com a colaboração das alunas no próprio desenvolvimento das atividades. Esses alunos, entendem o magistério como uma das profissões acessíveis à sua capacidade enquanto aluno que termina a educação básica, sem idealizar o papel do educador ou da educação ou dar-lhe importância como um dos agentes de transformação da realidade onde cada escola está inserida e, conseqüentemente, a própria sociedade. Possuem uma imagem pouco valorizada da própria escola onde estudam e portanto não relacionam a função da escola como agente transformador da realidade. Apesar de dedicarem tão pouco esforço à própria formação e mostrarem-se tão despreparados para enfrentar a sala de aula como docentes, os alunos conseguem perceber as fragilidades do próprio curso, quer por parte de seus professores, quer por parte do colégio e do sistema. Apontam

o despreparo de muitos professores que nunca estiveram como docentes das séries para as quais estariam teoricamente preparando os normalistas; apontam a falta de integração entre os conteúdos trabalhados pelo conjunto dos professores, identificando-os como ilhas isoladas dentro de uma mesma série; ressentem-se da falta de articulação entre a teoria e a prática, bem como da precariedade de conhecimentos recebidos para enfrentar a profissão, mostrando-se cansados com o formato em que a escola se apresenta: uma educação bancária, salas arrumadas como há séculos passados e disciplinas estanques. Encaram como um grande sacrifício a exigência de um percentual de frequência às aulas alegando que o que vêm na escola, de forma teórica, muitas vezes não se articula com a prática de sala de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental; escolhem escolas para estágio buscando uma pequena remuneração ou proximidade com a residência e que, na maioria das vezes, por um baixo salário de estagiário aproveitam a mão de obra barata e pouco oferecem em termos de formação profissional.

Estas situações, por si só, bastante comprometedoras para a qualidade deste profissional formado pela escola normal, são agravadas pela dificuldade e mesmo desinteresse pela leitura de livros e textos relacionados aos diferentes campos de conhecimento. A própria biblioteca da escola, com seu acervo desatualizado e pobre, com poucas ofertas de acesso ao hipertexto como recurso de pesquisa, sem sala ambiente para trabalhos de pesquisa e elaboração de material de estudo impede que os alunos desenvolvam o gosto e o interesse pela leitura de qualquer natureza.

Questionados sobre a qualidade do curso e do ambiente escolar que freqüentam, alguns alunos encaram a situação do patrimônio da escola, seu quadro de profissionais e seus currículos como algo estático e imutável: sempre foi assim e vai continuar sendo e em muitas entrevistas não souberam explicar a relação entre o que vivem na escola e as propostas dos governos para a educação. Outros alunos, apesar de raramente contribuírem para a mudança do quadro, apontam o descaso das autoridades estaduais no oferecimento de ambientes de qualidade, professores capacitados e bem remunerados, currículos adequados à formação de um professor, mas não percebem as implicações da indiferença dos próprios alunos pela qualidade da escola que têm.

Os professores por sua vez, ressentem-se da falta de encontros pedagógicos de qualidade, da ausência de uma base sólida por parte dos alunos, das condições

precárias em termos de recursos, de sucessivas direções com seus projetos interrompidos; de falta de vontade política dos governantes em relação às escolas normais que ainda mantêm e em relação à própria profissão de professor a começar pelos baixos salários e as condições mínimas da maioria das escolas. Questionados sobre como a administração escolar nos seus diferentes escalões, considerando os critérios de seleção de entrada e a matriz curricular do curso a ser cumprida, prevê e favorece a criação de classes de apoio ao longo do curso e outras medidas administrativas e pedagógicas que garantam a qualidade do profissional que lançam no mercado de trabalho os professores afirmaram que projetos desta natureza ainda estão distantes de serem realizados. A escola organiza os horários de seus professores, de acordo com as exigências e controle das coordenadorias regionais e da própria Secretaria de Educação, ocupando-lhes todos os tempos em regência das disciplinas obrigatórias da matriz curricular, não havendo, portanto, disponibilidade de pessoal capacitado nem para outras funções do organograma da escola, como Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional, Bibliotecário. Sendo assim, a organização de classes de apoio, em turno contrário ao do aluno, com professores especialistas em disciplinas básicas é um projeto ainda muito distante. Além disso, as alterações que a matriz curricular para o curso de formação de professores vem vivendo, não trouxeram melhores resultados em relação ao profissional que forma, o que pode não estar diretamente relacionado com a própria matriz, mas com o nível dos próprios alunos ingressantes no curso a cada ano.

Por fim, questionados sobre o reconhecimento recebido pela sociedade e pelos órgãos da imprensa e de governo, todos os professores entrevistados declararam-se desmotivados pelo descaso em relação à importância de seu papel na construção de melhores cidadãos e melhores condições de vida em sociedade.

CONCLUSÕES

'Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco.'

O estudo realizado nesta dissertação buscou apontar os caminhos e descaminhos da formação docente, analisando os aspectos históricos do trajeto percorrido na formação de professores para as séries iniciais da Educação Básica, desde seus primórdios de escola de primeiras letras. Nesse estudo histórico buscou as raízes políticas e sociais que explicassem a Escola Normal de hoje e suas dificuldades para colocar no mercado de trabalho profissionais com formação adequada e com possíveis reflexos na qualidade da educação oferecida nas séries iniciais da educação básica.

As ações dos jesuítas e da Companhia de Jesus deram à Colônia, por mais de 200 anos um sistema educacional organizado que, apesar de logo se voltar para as elites, mostrou-se mais efetivo que os regimes que vieram depois. As tentativas do Marquês de Pombal e suas aulas régias também não favoreceram a formação de profissionais da educação nem a implantação de um sistema educacional público para o povo. A educação ainda permanecia como privilégio das elites. O professor no período da colonização “conduzia” seus alunos, transmitindo-lhes os conhecimentos produzidos por outros sem contestá-los como verdadeiros ou não. Atendia a seus alunos, mas, sobretudo, atendia às necessidades econômicas e sociais da sociedade dominante. A formação desse professor centrava sua prática na difusão e transmissão de valores, comportamentos, normas, regras, conteúdos e saberes inquestionáveis.

Com a progressiva institucionalização do sistema administrativo de ensino e da inspeção escolar a partir do Decreto 1331, de 1854, o Estado Imperial buscava enfraquecer a autonomia e a autoridade dos mestres, intervindo sobre variadas

dimensões de sua atuação no interior da escola, visando quebrar, aos poucos, o monopólio dos próprios mestres sobre as decisões na transmissão e na reprodução do ofício. Através de mecanismos de formação, recrutamento e controle, através da Inspeção Geral, o Estado gradativamente promoveu a estatização da docência e transformou os mestres-escolas em professores públicos. Surgem, então, a partir de meados do século XIX, posições favoráveis às escolas normais, em detrimento da formação pela prática oficializada pela política de recrutamento dos professores adjuntos do regulamento de 1854. Era o embate entre dois modelos de formação docente. A idéia da criação de escolas para a formação de professores surgiu no bojo das tensões advindas das reformas de 1854, mas a reafirmação das escolas normais acontece nos anos 1860/1870. Pode-se destacar como elementos que favoreceram o ressurgimento da defesa e a implementação dessa política de escolarização dos docentes: a efervescência política, o enfraquecimento do poder monárquico, os movimentos republicano e abolicionista, o ideário liberal e positivista, as discussões sobre a reformulação da cidadania eleitoral e as propostas de educação feminina, o crescente número de mulheres no magistério, o crescimento da rede de escolas elementares privadas e públicas, diurnas e noturnas e a criação de escolas profissionais, nas Províncias e na Corte.

Apesar dos retrocessos e incertezas, ao final do século XIX busca-se uma maior definição na política de formação de professores o que vem trazer uma mudança fundamental no estatuto da profissão docente. De uma educação menos sistemática e uma função docente acessória e não especializada a formação de professores caminha para um outro momento caracterizado por um conjunto de normas, saberes e valores próprios da própria ação docente.

No desenvolvimento da pesquisa, o espaço pedagógico surge dependente da legislação educacional, com suas normas e programas oficializados pelo Estado, inserido no seio de uma sociedade de elite que valorizava a instrução e os estudos superiores apenas para a própria elite. A educação para o povo, durante séculos, não passou de discurso, leis e normatizações, que em sua quase totalidade, não conseguiam ser implantadas. A instrução dada ao povo permaneceu por muitos séculos desfavorecida. A análise das legislações, bem como os estudos de vários autores, mostra-nos que a tradição brasileira, principalmente a partir do Império foi a de que o Governo Central se preocupava com a educação superior e a ciência, deixando para a Igreja, as províncias e de certa forma para ninguém, a educação da

população. Ao final do século XIX, quando muitos países da Europa haviam conseguido universalizar a educação básica, o Brasil criava novas faculdades de Engenharia e Medicina e a população continuava analfabeta.

Acompanhando as transformações sociais que ocorriam em todo o território brasileiro, as Escolas Normais, gradativamente, conformaram-se aos projetos políticos das oligarquias locais, quando passaram a considerar a necessidade de uma educação primária para as classes populares. Apesar dos anseios de renovação estimulados pelo advento do regime republicano, que geraram um breve entusiasmo pela educação, voltado para a alfabetização capaz de habilitar os eleitores ao direito de voto, percebe-se nesses estudos, muito mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no final do Império, no que tange ao desenvolvimento institucional do Ensino Normal.

À medida que o regime se estabilizava no plano federal em direção à chamada política dos governadores, o ingrediente básico consistia em assegurar o domínio das oligarquias nos Estados. Por volta de 1910, ao contrário de São Paulo, onde ainda se formava cerca de um terço de professores homens no início do século, na maioria dos Estados, a feminização do magistério foi muito mais acentuada em detrimento, é claro, da sua profissionalização. Duas razões principais atuaram nesse processo de feminização. A primeira e a mais poderosa foi uma visão de natural aptidão para desempenhar melhor esta função que atribuíam à mulher. A segunda razão foi a exigüidade dos vencimentos que o Estado oferecia aos professores.

Perpassava também as discussões sobre a docência a afirmação de que os alunos da Escola Normal da Corte pertenciam a uma classe social desfavorecida. Traçando-se um paralelo com a Escola Beta, na atualidade, podemos encontrar a comprovação dessas duas premissas: a grande maioria dos alunos é feminina e, praticamente, todos os alunos pertencem às camadas sociais mais desfavorecidas da sociedade, apesar de a Escola estar situada num bairro da zona sul, da cidade do Rio de Janeiro. Apesar do afã modernizador daquela época, poucas mudanças se efetivaram nesse setor. A visão oficial mesclava a idéia de sacerdócio e de vocação e do magistério dependia o futuro do país. Este binômio sacerdócio-vocação em relação ao professor constituía uma estrutura de longa permanência, herdada dos portugueses, arraigada aos tempos medievais, mas que de certa forma contribuía para uma maior dedicação das mestras ao processo de instrução dos

seus alunos. Hoje em dia, esse binômio está totalmente desvinculado da profissão de professor, o que está, politicamente, correto, no entanto, em virtude da desqualificação desse profissional a ausência dos valores intrínsecos ao binômio se torna mais um fator desfavorável para seus alunos.

Durante o império, as Escolas Normais destinadas à formação de professores não obtiveram a expressão necessária. Foram criadas pelo Estado com o objetivo de controlar um corpo profissional e de produzir uma escolarização em massa, reproduzindo ações e valores para a sociedade, negando a esses profissionais uma educação que lhes ensinasse a pensar. Nesse aspecto a escola continuava a cumprir o seu objetivo inicial, apesar do laicismo. Os professores eram formados como técnicos que apenas “aplicavam” os conhecimentos produzidos por outros. Na sua prática não havia espaço para uma ação de profissionais pensantes e agentes de transformações sociais.

Já na República, o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização definiram a necessidade de uma demanda em potencial na educação, apesar de a expansão da demanda escolar só ter se desenvolvido onde também aconteceu a demanda capitalista com intensificação nas relações de produção. Neste período republicano as escolas normais tiveram um crescimento acelerado, mas como não eram organizadas nas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal ficavam restritas às reformas efetuadas aos limites geográficos dos Estados. Logo, as escolas normais não atendiam às necessidades do país e apenas contribuíam para aumentar o número de professores leigos – sem habilitação para o exercício do magistério. Nem a reforma de Benjamim Constant, em 1890, inspirada nas idéias de Comte atinge melhorias na sala de aula. Nem a criação de um centro de aperfeiçoamento conseguiu impulsionar as reformas, que poderiam de certa forma ameaçar a estrutura social e econômica da classe dominante – a aristocracia rural.

Em 1901, a Reforma Epiácio Pessoa dá início à estruturação do sistema escolar brasileiro com base no ensino secundário. Há uma corrida ao diploma como forma de ascensão social e como meio de acesso ao mercado de trabalho: ocorre o “bacharelismo” e o país fica formado por doutores e analfabetos.

Somente após a Revolução de 1930 é que surge maior preocupação com a instrução popular pública. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde e assim a educação começava a ser reconhecida como um problema

nacional, inclusive no seu plano institucional. Após 1930, o período é marcado por diversas divergências políticas e pelo descontentamento dos educadores participantes do movimento reformista. O país vive um momento de intensa discussão política sobre os rumos da história da educação brasileira. Sob essa inspiração de mudanças desenvolve-se o movimento de renovação escolar, de conotações democráticas, em torno da idéia de reconstrução educacional para o desenvolvimento social e econômico do país, que fossem respaldados nos ideais da Pedagogia Nova.

Em 1931, as Reformas do Ministro Francisco Campos elevou uma série de medidas relativas à educação ao alcance do Poder Nacional. Porém, o referido Decreto-Lei trata somente da composição do corpo docente do ensino superior e novamente a formação do professor primário permanece sem alterações significativas e a necessária atenção. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e outros intelectuais, lançam em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que era dirigido ao povo e ao governo e apontava a necessidade de construção de um sistema nacional da educação. Anísio Teixeira propõe a criação da “Escola de Professores” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal. Nesse contexto, a estruturação do curso de formação de professores significaria mudanças apenas no que se referia à organização e à administração do sistema de ensino e das escolas.

Ao longo dos anos Vargas, os cursos de Pedagogia ganhariam novo formato e seriam responsáveis pelos docentes que atuariam nas escolas normais. No entanto os legisladores resistiram em admitir a formação em nível superior tanto para professores para o curso normal quanto para especialistas das funções administrativas no sistema de ensino (inspetores, diretores de escola). Mostrava-se a formação do professor, neste contexto, exclusivamente técnica e instrumental, com grande foco na prática. Essa concepção epistemológica da prática decorreu do positivismo que prevaleceu durante todo o século XX.

Em 1934, quando Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação, o Brasil continuava um país de analfabetos. Com Capanema tivemos as Leis Orgânicas do Ensino, suprimindo as novas necessidades da ditadura. A Lei Orgânica nº. 8.829/46 estabelecia no seu Artigo 34, que a formação do corpo docente para atuar no ensino primário se daria na seguinte forma: ... o magistério só pode ser

exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente em cursos apropriados, ou prestado exames de habilitação, na forma da lei. Observa-se que o ensino primário descrito na referida Lei, corresponde na LDB nº. 9.394/96 ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e aponta-se a lacuna deixada pela referida Lei ao que se refere à formação de professores “que hajam recebido preparação conveniente em cursos apropriados”, sem tornar claro quais seriam os critérios a essa formação. A Lei em seu bojo, dispunha sobre a formação de regentes e de professores, vinculando ao cargo de regentes o professor leigo nos quadros de docência. As especializações para os professores ficavam a cargo dos Institutos de Educação. A mesma lei determinava, também, as disciplinas dos currículos dos Cursos Normais. Analisando-os, constata-se que uma das falhas relacionada à escolha do currículo referia-se ao predomínio das matérias de cultura geral sobre as de formação profissional. Percebe-se um descaso com as disciplinas eminentemente profissionais, principalmente nas Escolas Normais Regionais, que por muito tempo, em muitos lugares, eram as únicas que formavam pessoal docente qualificado para o ensino primário. O aspecto mais negativo, porém, referia-se à discriminação imposta pelo Artigo 21 que determinava que não poderia ser admitido no Curso Normal, candidatos maiores de 25 anos.. Essa exigência discriminatória desqualificava a maioria do pessoal que trabalhava no magistério para a função, pois as idades excediam esse limite. Assim, o Artigo 21 era o próprio impedimento legal para a qualificação para quem já exercia o magistério sem estar qualificado, ou seja, o professor leigo. Desse modo, já em pleno século XX, o Brasil ainda se encontrava no plano das tentativas de formar um profissional da educação com qualidade.

À frente do Ministério da Educação Capanema foi o gestor das reformas educacionais que, no entanto, não levaram à substituição dos valores arcaicos presentes na educação brasileira. Apenas reorganizou a questão a partir da conciliação de elementos modernos e conservadores, bem como da criação de uma nova estrutura para a educação. Manteve, porém, antigos valores que corroboraram para a falência da educação no país.

O caminho aberto pela Constituição de 1946 possibilitou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi iniciada em 1947 e promulgada em 20 de dezembro de 1961. A Lei nº. 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, embora pretendesse tratar da “Educação Nacional” limitou-se à organização escolar e manteve a estrutura tradicional no sistema de ensino. Apesar da flexibilidade curricular que a lei permitia as escolas mantiveram o mesmo currículo e o mesmo programa. A formação de professores para o ensino primário era oferecida em escola normal em três séries, após as quatro séries do ginásial, com o acréscimo de disciplinas específicas, o que ainda não se podia considerar como uma formação ideal. O Estado, buscando atender às demandas do desenvolvimento do país continuava a investir na educação superior, o que contemplava apenas a classe dominante, ficando os demais com o ensino profissionalizante. Percebe-se assim, que a educação atendia ao plano ideológico, histórico e social adequando-se às necessidades da sociedade a qual fazia parte.

Apesar de os Cursos Normais continuarem a não receber a atenção necessária nos projetos e legislações do governo, o cenário político ia determinando modificações na estrutura e funcionamento do ensino no país que de certa forma refletia na formação dos professores para as séries iniciais da educação básica. O acordo entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e a Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID), firmado em 1966, tinha o objetivo de introduzir uma formação técnico-profissionalizante, tida como a ideal para a educação brasileira o que levou o Governo, ao final de 1967 a criar uma comissão especial com o objetivo de analisar o sistema educacional, detectando seus pontos críticos e propondo mudanças, Surgem como fruto disso, sob a ação do regime militar na reforma do sistema de ensino, duas leis casadas: a Lei nº. 5692/71, da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau e a Lei nº. 5540/68 da Reforma Universitária; ambas contendo medidas que faziam parte de um conjunto de dispositivos tomados no âmbito do regime autoritário, caracterizado como sendo um período de fechamento político. Essas disposições foram introduzidas na organização educacional brasileira, com o objetivo de garantir a continuidade política, social e econômica necessárias para a manutenção da sociedade capitalista.

O Artigo 29 da Lei 5692/71 referindo-se à formação de professores determinava que a formação dos professores e especialistas fosse realizada em níveis progressivos ajustados às diferenças culturais de cada região do país. Assim contextualizada, essa formação seria flexível e atenderia aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudos ou atividades e às

fases do desenvolvimento dos alunos (Art. 29). No Artigo 30, referindo-se à formação de professores de 1º e 2º graus, a lei estabelecia como exigência para o exercício do magistério no ensino de 1º grau – 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, o que correspondia aos cursos ministrados pelas escolas normais de nível médio, entre elas, a Escola Beta, campo de análise desta pesquisa. Observa-se que o Artigo 77 da Lei 5.692/71 dispõe ter conhecimento do exercício de professores leigos e institucionalizava a presença deste profissional no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, constata-se que a legislação ao ser tão flexível e ampla, acaba por exercer um papel que se mostrava contraditório, à medida que de um lado determinava na sua legislação o que devia ser cumprido e de outro lado indicava outros caminhos, justificando o próprio descumprimento dessa legislação. Isso nos mostra que séculos depois, a política de governo e o descaso da sociedade permanecem os mesmos em relação à importância de uma formação de professores qualificados.

A formação de mão-de-obra especializada proporcionada pela Reforma do Ensino Secundário, atendia aos interesses capitalistas, enquanto a Reforma do Ensino Superior atendia aos dirigentes da classe dominante. Um ensino de 2º Grau que proporcionava a profissionalização universal e compulsória, destinada à maior parte da população, favorecendo o exercício de funções subalternas (os Cursos Normais incluídos nesse grupo), enquanto que para uma minoria, a elite, destinava-se um ensino que favorecia o seu ingresso ao nível superior e às funções privilegiadas no mercado de trabalho. Neste sentido, percebemos como historicamente caminhou a educação no país, ora respondendo às políticas, ora indo ao encontro das necessidades da economia, mas pouco preocupada com um planejamento a longo prazo para a educação.

No Brasil, em 1983, os planos de governo guardavam perfeita consonância com a tendência neoliberal. Nesse contexto, na sociedade pós-moderna fertilizam-se as idéias em busca de transformações persistentes às inovações pedagógicas e na formação de professores, a partir da análise das novas necessidades impostas frente às inovações contemporâneas. No entanto, nenhuma mudança estrutural nos Cursos Normais trouxe melhorias na qualificação dos docentes que formavam.

Mais de três décadas depois da promulgação da primeira LDB (Lei 4024/61) foi promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, sancionada em dezembro de 1996. Em seu Art. 62 a Lei 9394/96 admitia como

forma mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. O referido artigo restabelece a nomenclatura de Curso Normal abolida na Lei 5.692/71. Também, ao dispor sobre a formação docente, não institucionaliza a figura do professor leigo nos sistemas de ensino, embora a qualificação exigida para o exercício da docência esteja longe de ser cumprida, devido ao grande número de professores leigos no nosso sistema educativo, principalmente nas zonas rurais e interioranas. O professor leigo acompanha toda a trajetória política, social e educacional desde a Constituição de 1824 até os dias atuais. Vale ressaltar, porém, que a questão do professor leigo é pouco discutida, até mesmo no espaço da universidade.

A formação de professores para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental pelos cursos normais a nível médio, que tinham um prazo de 10 anos a partir da promulgação da lei para deixarem de existir continuam ainda funcionando e é sobre uma dessas unidades de formação que se volta essa pesquisa. A permanente ameaça de extinção da Escola Beta, como as demais, por força de lei, faz com que seus participantes: dirigentes, equipes de apoio, professores e alunos mostrem-se desestimulados e inseguros, o que agrava a pouca credibilidade que o curso tem, com reflexos evidentes no desenvolvimento do trabalho como um todo.

A referida Lei ao incluir os Cursos Superiores de Educação como local onde a formação de professores deveria acontecer e os Cursos Normais Superiores como os locais que forneceriam a habilitação desejada, criou um conflito com as faculdades de Pedagogia e com a classe docente. O Decreto nº. 3.276, de dezembro de 1999, dispunha sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, especificamente no seu Art. 3º relacionado à formação pelo Curso Normal Superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; isso para uma comunidade educacional que ainda não conseguira atender na sua plenitude os Artigos 61 e 62 da Lei 9394/96. Agravava o fato de a palavra “exclusivamente” no corpo da lei decretar o fim dos cursos de Pedagogia e dos Cursos Normais a nível médio de formação de docentes para essas séries. Após muita discussão sobre a “formação de professores” no país e diante das pressões da opinião pública, é assinado em agosto de 2000 o Decreto nº.

3.554, corrigindo o anterior e trocando a palavra “exclusivamente” pela palavra “preferencialmente”. No entanto, enquanto Cursos Normais Superiores eram abertos algumas Faculdades de Pedagogia continuavam mantendo seus cursos nos moldes tradicionais. Assim como os Cursos Normais a nível médio, os Cursos Normais Superiores oferecidos pelos Institutos Superiores de Educação, apesar de serem classificados como de nível superior, acabaram sendo considerados inferiores quando comparados aos cursos promovidos nos centros universitários e universidades já existentes.

Chegamos assim, à legislação atual que permeia todo o sistema educacional brasileiro. Apesar das muitas mudanças, propostas e projetos ocorridos nos últimos governos, destacando-se a atuação de seus ministros da educação, principalmente na gestão dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, a realidade dos Cursos Normais a nível médio, no caso a Escola Beta que foi analisada, mostra-se com as mesmas características e vivendo as mesmas dificuldades como no passado.

Dessa forma, todo esse estudo vem mostrar que as dificuldades enfrentadas por essas escolas de formação de professores, guardadas as perspectivas dos diferentes tempos históricos, continuam existindo e que podem ser consideradas uma das variáveis determinantes das dificuldades enfrentadas pelas escolas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando todo esse percurso da educação ao longo de inúmeros Governos, observa-se que a estrutura da legislação permitia a introdução de outras disposições – ementas, resoluções, pareceres, etc. – que atuavam paralelamente a essa legislação, com o objetivo de introduzir especificidades de acordo com as necessidades que se fizessem necessárias. Porém, essas “especificidades” transformaram-se em grandes lacunas, e agiram em prol de uma educação que sempre esteve a favor de uma classe social dominante, à medida que foi utilizada para educar uma classe que “manda” em detrimento de uma classe menos favorecida que é educada para “obedecer” e servir a esta primeira. A continuação do estudo através da análise de legislações ao longo do tempo mostrou que a formação de professores estava diretamente relacionada com a promoção das desigualdades existentes no sistema educacional, dentro de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural, que beneficiava os interesses da sociedade, uma vez que a escolha e os processos de formação de professores no decorrer dos períodos

históricos atendiam às necessidades da sociedade a qual faziam parte. A temática em questão sobre a formação de professores nas escolas normais adquire, assim, grande relevância no quadro político e educacional do Brasil à medida que, subjacente a essa formação, dar-se-á a formação de ideologias e mentalidades com base em uma intenção premeditada de dissimular o real e de negar uma educação para o povo.

Percebemos, então, a necessidade de novas perspectivas no trabalho técnico, humanista e científico dos profissionais da educação a partir da compreensão do processo hegemônico e de uma outra formação para o professor, importante para a sociedade, face às novas necessidades do mundo pós-moderno. Sendo o objeto de estudo desta dissertação a análise da formação docente para explicar as razões históricas da má qualidade da educação atual, o exercício da hegemonia e as relações de poder colocam a temática pedagógica dessa formação num lugar central, emergindo a educação como instrumento necessário à luta entre as classes sociais pelo exercício do poder. Nesse aspecto, o que analisamos no estudo é que, na sua maioria, a formação precária ou a falta de exigência de uma formação específica fazia desses professores uma classe sem poder. Na verdade, os professores refletiam as relações de dominação existentes nos demais segmentos da sociedade.

Correlacionando com a temática central desta pesquisa percebemos que os processos de entrada, de desenvolvimento das atividades pedagógicas e culturais dos cursos normais em nível médio, no Município do Rio de Janeiro, especificamente, numa das unidades da zona sul da cidade, objeto desta pesquisa, mantêm as mesmas características dos cursos de formação desde suas origens. Sem um processo seletivo dos pré-requisitos básicos que garantam a continuidade dos estudos ao longo das quatro séries, com professores no curso que desconhecem as dinâmicas de estrutura e funcionamento das turmas para as quais estarão preparando seus alunos, com condições, projetos e recursos didático-pedagógicos na escola que não promovem a minimização, pelo menos, das grandes lacunas conceituais que os alunos ingressantes trazem, essa escola analisada acaba por colocar no mercado de trabalho professores desqualificados para o exercício da função docente, o que em muitos casos pode ser equivalente aos professores leigos que atuaram no passado e que ainda estão espalhados pelo nosso imenso território.

A História da Educação Brasileira é uma história com começos, meios e fins bem demarcados e facilmente observáveis, se e quando nos debruçamos sobre a própria História do Brasil. Ela é feita em rupturas e recomeços, com períodos de características próprias presentes na sociedade da época, mas, apesar de sua evolução e rupturas inseridas no processo histórico, a educação brasileira não evoluiu muito no que se refere à questão da qualidade. Provoes e Exames Nacionais, avaliações de todos os níveis e dados oferecidos pelo próprio Ministério da Educação nos mostram que os estudantes não aprendem o que as escolas e seus professores se propõem a ensinar.

Percebemos ao longo de muitos anos, séculos, a necessidade da reconstrução das práticas educativas até nossos dias, apontando a urgência de uma reestruturação na formação inicial e continuada de professores. Constatando-se ao longo dos capítulos a inexistência de uma política própria de qualificação desse profissional, compromissada com uma formação efetiva que proporcione a esses profissionais a elaboração de projetos que venham, a atender as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no sistema educacional e que contribuam transformando a realidade do cotidiano de suas salas de aula e das comunidades com suas ações.

A temática estudada, portanto, possui grande relevância no quadro político e educacional do país, quer se apresente esta formação de professores em nível médio, como vimos aqui, quer em nível superior, à medida que pudemos analisar que não haverá ensino de qualidade, nem reformas educativas, nem inovações pedagógicas que substituam uma formação de professores adequada e de qualidade.

Reinserir a discussão da formação de professores, em particular no Município do Rio de Janeiro, em uma perspectiva histórica, exige e exigirá sempre, de toda a sociedade, a compreensão da relação do Estado com as questões referentes ao poder político, econômico, social e cultural e a reprodução e manutenção do poder simbólico representado pelo conhecimento e pelo saber.

Aponto a necessidade de novas pesquisas que supram as exigências dessa formação docente, de forma que ela seja capaz de formar profissionais reflexivos e comprometidos, que atuem de acordo com as novas perspectivas de homem e de mundo da pós-modernidade, neste século XXI. Este novo profissional atuando como um ser que se manifesta no mundo, com os outros homens, com a natureza, em

sociedade, em constante busca e aprendizado, ensinando e aprendendo, transformando e sendo transformado a partir de todas as suas inter-relações. Esta dialética mundo-homem-mundo é que cria a cultura, que é dinâmica, histórica, universal e pessoal.

É preciso que esse profissional da educação, na sua construção, forme a consciência de que a escola está inserida na sociedade e que seus problemas não são somente problemas educacionais, mas, sobretudo, sociais, políticos e econômicos e de que as mudanças estruturais na escola e na educação só acontecerão se acontecerem na sociedade como um todo.

O percurso traçado nesta pesquisa possibilitou a discussão de uma das faces do tema e o seu aprofundamento histórico. Abre, ademais, possibilidades para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz. **A Reforma do Ensino Superior no Brasil sob a lógica neoliberal no governo Lula.** Disponível em http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r04.htm. Acesso em 04/02/08.

AGUIAR, Tarcila de Oliveira - **Escola Normal: Verso e Reverso de uma Práxis.** Niterói: UFF, 1989. (Dissertação de Mestrado).

ANDREOTTI, Azilde Lina. **O Governo Vargas e o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova.** São Paulo: UNICAMP. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em 12/08/2007.

_____. **A Gestão Escolar na Era Vargas e no Nacional - desenvolvimentismo** (1930-1960). Apostila. São Paulo, 2005. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando. Acesso em 15/08/2007.

ALVES, Claudia Maria Costa. Estado Conservador e Educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851). *In: O passado sempre presente.* São Paulo: Cortez, 1992.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das Rupturas.** 2001. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm -50k. Acesso em 15/03/2007.

BENTO, Luiz Carlos. **A Educação em Litígio: Gustavo Capanema, Conciliação e Reforma nos anos de 1930.** Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2006.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. **A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas** (1930-1945). Acesso em 20/05/2007. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo.

BUARQUE, Cristovam. **Educar a pressa.** O Globo de 07/01/2006. Disponível em <http://www.cristovam12.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=8&id=2863>. Acesso em 04/02/08.

CABRAL, Gabriela. **Governo Jânio Quadros.** Equipe Brasil Escola. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/janio-quadros.htm>. Acesso em 03/01/2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** LORENCINI, Álvaro (trad.). São Paulo: UNESP, 1999.

CANCIAN, Renato. **Governo Fernando Collor.** Disponível em <http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult1689u74.jhtm> Acesso em 05/01/2008.

_____. **Governo Vargas** (1951-1954^o). Pedagogia & Comunicação. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/historiabrasil/ult1689u62.htm>. Acesso em 20/4/2007.

_____. **Governo José Sarney**. Acesso em 03/01/2008.
Disponível em <http://educacao.uol.com.br/historia-brasil/ult1689u73.jhtm>.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy, As Aulas Régias no Brasil. In:SEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v.I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. **As transformações do Ensino no Brasil: análise das reformas**. Acesso em 07/06/2007. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>.

CASIMIRO, A.P.B.S. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial**. 2002. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, Bahia.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. V. III, Séculos XX. Petrópolis: Vozes, 2004.

DANTAS, Tiago. Equipe Brasil Escola. **Ernesto Geisel**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/ernesto-geisel.htm>. Acesso em 23/01/2008.

D'ÁVILA, Sergio. **O Dia em que Jango começou a Cair** – Folha de São Paulo de 13/03/2004. Acervo on line. Acesso em 26/01/2008. Disponível em http://almanaque.folha.uol.com.br/ditadura_13mar2004.htm.

FIGUEIREDO, Érika Suruagy A. de. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da História**. Revista da UFG-Ano VII, nº. 2, dezembro de 2005. Disponível em http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html. Acesso em 04/02/2008.

FNPQ – Fundação para o Prêmio Nacional de Qualidade. São Paulo. 2002.

FNQ – Fundação Nacional de Qualidade. São Paulo: 2005.

Globo On-line de 23/04/07. **PAC da Educação será lançado nesta terça**. Acesso em 04/02/2008. Disponível em <http://www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=3919&frmcodprograma>.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto e TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica no Brasil – dos primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Cap.3. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2ª ed. Atualizada, 2004.

KISTE, Gerson – **A gestão de recursos humanos nas áreas técnico-administrativas de Universidades Privadas da Região Leste da Cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. 2001. UNICID. São Paulo.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Neoliberalismo requeitado e a Reforma Universitária do Governo Lula**. Acesso em 04/02/08. Disponível em http://www.pstu.org.br/juventude_materia.asp?id=1687&ida=0.

LIMA, Maria José Rocha. **Fernando Henrique e a Educação – oito anos de governo**. Disponível em <http://www.pt.org.br/assessor/FHCoito.doc> . Acesso em 31/01/2008.

LOURENÇO FILHO. **A Formação de Professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Coleção Lourenço Filho 4. Brasília: INEP, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MATTOS, Luis Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil – o período heróico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º Grau**. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

MICELI, Sérgio. Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de Estado. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A REVOLUÇÃO DE 30**. Brasília, DF: UnB, 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. - **Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

MINTO, Lalo Watanabe. **Globalização, Transição Democrática e Educação (Inter) nacional (1884...)**. Acesso em 30/01/2008. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_transiao_democratica

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira – 500 anos de história**. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NÓVOA, Antônio. História da Pedagogia – Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

NUNES, Clarice . **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

NUNES, Rui A. da C. Evolução da Instituição Escolar. In: MENESES, J.G.de C. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2ª ed. Atualizada, 2004.

O Estado de São Paulo – 27/12/07. **Discurso do Presidente Lula ao final de 2007**. Acesso em 02/02/2008. Disponível em <http://www.fiepr.org.br/redeempresarial/monitora/luisinacioluladasilva/News5624content41428.shtml>.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6ª. Ed. São Paulo: Ática, 1996.

PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1982.

PONTAROLO, Regina Sviech , COLLARES, Solange A. de O., NASCIMENTO, Maria Isabel Moura . **As principais contribuições dos educadores e filósofos do pensamento pedagógico iluminista**. Revista multidisciplinar n° 02 - dezembro de 2006. UNIESP. Acesso em 06/02/2008. Disponível em <http://www.uniesp.edu.br/revista2/publi-art2.php?codigo=18> .

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Introdução da História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Tiago. **O Governo de Fernando Henrique Cardoso**. Equipe BrasilEscola.com. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm> .Acesso em 29/01/2008.

RODRIGUES, Maria. **Governo Juscelino Kubitschek. Equipe Brasil Escola**. Disponível em <http://www.brasilecola.com/historiab/juscelino-kubitschek.htm> . Acesso em 02/01/2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. In: Revista do Centro de Educação. V.30, nº. 2, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm/revce/revce/2005/02a1.htm> . Acesso em 27/08/2007.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceito**. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.anped.org.br> . Acesso em 06/02/2008.

SCHWARTZMAN, Simon & BROCK , Colin. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Romeu Adriano da. **Golpe Militar e Adequação à Internacionalização Capitalista**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br> . Acesso em 19/11/2007.

SOUZA, Kátia Regina de. **Críticas à Reforma da Educação Superior do Governo Lula e educação à distância: democratização ou subordinação das Instituições de Ensino superior à Ordem do Capital**. UFF – GT Política de Educação Superior. Disponível em www.anped.org.br . Acesso em 04/02/08.

SOUZA, R.F.de. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: UNICAMP, 1998.

SPOSITO, M. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

TACHIZAWA, T. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Administração**. Rio de Janeiro: Pontal Editora, 2002.

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA, Sistema de Bibliotecas. UNISISB, Inez Barcellos de Andrade ...[et al] (Organizador). **Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos e Científicos: guia para alunos, professores e pesquisadores da UNIVERSO**. São Gonçalo, 2002.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil In: **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Do Artesanato à Profissão. Representações sobre a Institucionalização da Formação Docente no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. V. II, Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2004.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. São Paulo: Papirus, 1990.

ZACHARIAS, Vera Lucia Câmara. **Herbart**. Acesso em 06/02/2008. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/herbart.html>.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil: uma leitura da História do Currículo Oficial**. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html. Acesso em 15/03/07.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Márcia. **Os Caminhos dos Livros**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAFESP, 2003.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis, Vozes, 1984.
- ANDRADE, Mariza Guerra de. **A Educação Exilada – Colégio do Caraça**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Atributos de Qualidade da Formação de Professores**. Revista de Educação do Cogeime (Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação) – Formação Docente. Ano 14 nº. 26 junho/2005. Piracicaba: COGEIME, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BINZER, Ina Von. **Alegrias e Tristezas de uma Educadora Alemã no Brasil**. São Paulo: Anhembi, 1956
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S.K. - Qualitative Research for Education. In: **Introduction for the Theory and Methods**. Allyn and Bacon, 1982.
- CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 na História da Educação Brasileira**. SMHE-Revista Brasileira de História da Educação nº. 11. São Paulo: Autores Associados. Janeiro/Junho 2006.
- CHAVES, Miriam. **Um Estudo sobre a Cultura Escolar no Rio de Janeiro dos anos de 1930 pelas Lições de História**. SMHE-Revista Brasileira de História da Educação nº. 11. São Paulo:Autores Associados. Janeiro/Junho 2006.
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FERNANDES, F. **Brasil, em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- FERNANDES, Rogério. **Da Palmatória à Internet: uma revisitação da profissão docente**. SMHE-Revista Brasileira de História da Educação nº. 11. São Paulo: Autores Associados. Janeiro/Junho 2006.
- FONSECA, Thaís Nívea de Lima Fonseca. **História Cultural e História da Educação na América Portuguesa**. SMHE-Revista Brasileira de História da Educação nº. 12. São Paulo: Autores Associados. Julho/dezembro 2006.
- FRANCO, Maria Laura P.B. - **O “Estudo de Caso” no Falso Conflito que se Estabelece entre a Análise Quantitativa e Análise Qualitativa**. São Paulo: PUC, 1986.

GASPARI, E. **A ditadura derrotada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo, Cortes, 1994.

GODOY, Arilda Schmidt - **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, março/abril 1995.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

KLEIN, L., FIGUEIREDO, M. F. **Legitimidade e coação no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PRIORE, Mary del (org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **A Família no Brasil Colonial**. São Paulo: Moderna, 1999.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e História da Educação - o Debate Teórico- Metodológico Atual**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SAVIANI, Dermeval et alli. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. V. III, Séculos XX. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.
STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. V. I, Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e seus Mestres – A Educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIANA FILHO, L. **O governo Castelo Branco**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

VILLA, M. A. **Jango: um perfil** (1945-1964). São Paulo: Globo.2004

LEGISLAÇÃO

Lei nº9394 de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Resolução nº. 1/99-CEDF, de 10/11/1999 - Dispõe sobre a formação de professores, em Curso Normal de nível médio, para a Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Brasil. MEC. Resolução CEB nº. 2 de 19/4/1999 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível médio.

Brasil. MEC. Referenciais para a formação de professores – Secretaria de Educação Fundamental do MEC – 1998.

Decreto nº. 12.686 – de 11/12/1954 – dá denominação ao Ginásio Municipal (atual colégio de formação de professores).

Decreto-Lei n.8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado e Educação. Portaria “E” SED nº. 2 de 16-01-1973 – dá cumprimento ao Art. 4º do Decreto “E” nº5.871 de 30/11/1972 (integra ao Departamento de 2º Grau as antigas escolas normais).

Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos. Lei nº. 10, de 4.4.1835.

Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos. Regulamento de Instrução, 1º. 9.1847.

Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos. Regulamento de Instrução Primária e Secundária, 14.12.1847. Exposição de Motivos.

Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. Relatórios de Presidentes da Província: 1850 e 1852.

DOCUMENTO

Projeto Político Pedagógico do Colégio Beta

SITES

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

www.abnt.org.br/

Brasil – Governo

www.brasil.gov.br

Fundação Prêmio Nacional de Qualidade

www.fnpq.org.br

Fundação Nacional de Qualidade

www.fnq.org.br

Ministério da Educação e do Desporto

www.mec.gov.br

Pontifícia Universidade Católica / RJ

www.puc.rio.br

Universidade de São Paulo – Bibliotecas

<http://www.usp.br/sibi/sibi.html>

<http://www.usp.br/sibi/sibiconv.html>

MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP

www.inep.gov.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<http://www.sabi.ufrgs.br/>

Biblioteca Central da UFRGS

<http://www.ufrgs.biblioteca.br>

UNICAMP

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

OUTROS SITES

<http://www.educacao.go.gov.br/portal>

<http://www.soleis.adv.br/leiorganixaensinonormal.htm>

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>

<http://www.brasilecola.com/historiab>

<http://almanaque.folha.uol.com.br/ditadura>

http://educacao.uol.com.br/historia_brasil

<http://www.portalbrasil.net>

<http://arquivonacional.gov.br>

<http://br.geocities.com>

<http://www.planalto.gov.br>

<http://www.cristovam12.com.br/index.php>

http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r04.htm

http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html

http://www.pstu.org.br/juventude_materia.asp?id=1687&ida=0.www.anped.org.br

http://www.universia.com.br/html/materia/materia_jbd.html

APÊNDICES

APÊNDICE 1 Modelo de questionário respondido pelos alunos do Curso Normal da Escola Beta

Você acredita que haja uma relação direta entre os conhecimentos vivenciados pelo aluno-mestre no Curso Normal e sua atuação, enquanto profissional da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental – primeiras séries)?

SIM NÃO

Em caso afirmativo, você acredita que o curso Normal de sua escola está cumprindo essa missão plenamente?

SIM NÃO

Na visão dos alunos do Curso Normal, o magistério é “sacerdócio e doação”(visão idealizada da realidade educacional e do papel do professor).

SIM NÃO

Os alunos mostram-se frustrados com o ensino recebido durante sua escolaridade, principalmente no Curso Normal.

SIM NÃO

Os alunos do Curso Normal percebem / apontam / frustram-se com o descaso das autoridades com o patrimônio público (no caso a própria escola) e a qualidade da educação oferecida pela rede estadual de ensino.

SIM NÃO

Os alunos do Curso Normal ressentem-se da falta de articulação entre a teoria e a prática, bem como da precariedade de conhecimentos recebidos para enfrentar a profissão.

SIM NÃO

Os alunos do curso Normal percebem e apontam a fragilidade teórica do curso que fazem.

SIM

NÃO

Os alunos ingressam no curso Normal por uma questão de vaga e não por uma opção de carreira.

SIM (até 50%)

NÃO

SIM (menos de 50%)

Os alunos que ingressam no Curso Normal trazem uma bagagem insuficiente em termos de conhecimentos, habilidades, competências necessários a sua profissionalização.

SIM

NÃO

A matriz curricular e a administração escolar nos seus diferentes escalões, em virtude dos critérios de seleção de entrada, prevêm e favorecem a criação de classes de apoio ao longo do curso e outras medidas administrativas e pedagógicas que garantam a qualidade do profissional que lançam no mercado de trabalho.

SIM

NÃO

Os critérios de seleção e avaliação durante os 4(quatro) anos de curso garantem que somente os alunos efetivamente preparados para a docência em classes até o 5º ano do Ensino Fundamental e/ou até o nível intermediário do 2º ciclo da rede municipal do RJ sejam aprovados e concluem o curso.

SIM

NÃO

As alterações efetuadas na matriz curricular nos últimos 10 anos, pelo menos, têm favorecido uma maior qualidade na formação desses profissionais da Educação?

SIM

NÃO

A educação oferecida no Curso Normal de sua escola ainda reproduz o modelo de educação bancária.

SIM

NÃO

É de fundamental importância que qualquer professor que atue no Curso Normal tenha tido experiência docente em classes da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental (primeiras séries), independente da disciplina que leciona.

SIM

NÃO

O professor, de qualquer nível ou série, enquanto profissional da educação é prestigiado pela sociedade ao longo de sua vida profissional.

SIM

NÃO

O professor é um profissional prestigiado pelos órgãos governamentais, em todos os seus níveis.

SIM

NÃO

Marque todas as opções que realmente acontecem..

Durante a realização do curso normal nesse colégio, os alunos têm oportunidade de:

- vivenciar atividades contextualizadas e interdisciplinares pelo corpo docente (articulação das diferentes disciplinas da matriz curricular);
- planejar e aplicar, ao longo do curso, atividades contextualizadas e interdisciplinares;
- vivenciar, através das aulas recebidas e nas suas práticas no próprio Curso Normal e em escolas de estágio, a utilização de recursos tecnológicos / equipamentos variados (retroprojeter, som, DVD, TV a Cabo, Videoteca, sala de multimídia, data-show, máquina fotográfica e filmadora digitais, material de laboratório e de salas ambientes, esportivos, artísticos, etc.)
- contar com o suporte de um bibliotecário e uma biblioteca atualizada e de acervo variado e numericamente suficiente, aberta durante todos os dias e horários de funcionamento do curso;
- contar, no seu cotidiano escolar, com condições satisfatórias de limpeza, arejamento, iluminação na estrutura física, nos diferentes ambientes

necessários (banheiros, cantina, refeitório, sala de estudo, sala do Grêmio, quadra polivalente, vestiário, pátio, salas-ambiente, auditório, bebedouros).

Se desejar, acrescente mais alguma informação sobre o binômio formação de professores e qualidade:

Agora, por favor, identifique-se:

Você é aluno da _____ série.

Você tem _____ anos.

Você deseja trabalhar, como docente, na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental – primeiras séries? () SIM () NÃO

Você procurou o Curso Normal porque

APÊNDICE 2 – Modelo de questionário direcionado aos professores do Curso Normal da Escola Beta

As mesmas perguntas feitas aos alunos foram direcionadas aos professores, com a solicitação abaixo. Sempre que houve oportunidade as perguntas foram feitas através de entrevistas, seguindo o mesmo roteiro das perguntas do questionário, com professores e corpo de direção.

Caro colega

Para a obtenção do título de Mestre, em História Política e Social do Brasil, escolhi como sujeito da dissertação: A formação de docentes em nível médio” e como objeto: “a qualidade”.

Dessa forma, gostaria de contar com sua colaboração no preenchimento deste questionário de sondagem, em anexo, que faz parte da coleta de dados da pesquisa. Ele não lhe tomará muito tempo, bastando marcar objetivamente as opções em cada questão apontada.

Favor devolver até 30/11, à professora Mariza (1º turno) ou à Professora Beth Gil, nossa diretora.

Grata por sua participação

Mariza Queiroz

ANEXO

ANEXO 1 A SOCIEDADE MANTÉM O MESMO DESCASO AO LONGO DOS SÉCULOS

O texto selecionado refere-se a uma pesquisa recente e aponta para um comportamento de descaso da sociedade em relação à educação, que como vimos neste trabalho, remonta há séculos.

“Menos de 1% prioriza educação ao votar, indica pesquisa



Seg., 15 Set, 11h20 Agência Estado

O brasileiro não prioriza a educação na hora de votar, constatou a primeira edição da pesquisa anual do Ibope sobre educação. De acordo com o levantamento, menos de 1% da população considera as propostas para a educação determinantes na escolha do prefeito. O estudo revela ainda que 68% dos entrevistados não têm a menor idéia do que o atual governante está fazendo pela educação em seu município.

Na avaliação do ministro da Educação, Fernando Haddad, o desinteresse pela educação parte das classes dirigentes. "O que temos que fazer é sensibilizar a classe política, os empresários e a sociedade civil de que educação é a base da civilização. Sem ela, não há crescimento econômico distribuição de renda, queda da criminalidade. É um trabalho de longo prazo, pois no Brasil é muito recente esse despertar para o valor da educação", disse o ministro no lançamento do movimento Educar para Crescer, quando foi divulgada a pesquisa, no Museu da Casa Brasileira, em SP.

Na pesquisa do Ibope foram ouvidas mil pessoas, com idade entre 16 e 69 anos, de todas as classes sociais, moradoras de nove regiões metropolitanas do País:

Salvador, Fortaleza, Recife, Distrito Federal, Curitiba, Porto Alegre, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo. “¹⁸²

¹⁸² Disponível em <http://br.eleicoes.yahoo.com/artigo/15092008/25/politica-1-prioriza-educa-votar-indica-pesquisa.html>. Acesso em 17.09.2008.