

# Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade

**Amanda Oliveira Rabelo\***

UFF, Facultad INFES, Santo Antônio de Pádua, Brasil.

*Recibido: 08 noviembre 2017*

*Aceptado: 26 febrero 2018*

**RESUMO.** Neste artigo objetivamos descrever como aconteceu a formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil desde o seu surgimento até os dias atuais. Uma história de luta feminina entre discursos favoráveis e negativos à sua entrada nos cursos de formação para o magistério, de crescimento do número de mulheres e de saída dos homens dos cursos de formação, de valorização da condição feminina e do status da profissão, de abertura profissional às mulheres, entre outros aspectos que desenvolveremos no decorrer do artigo. Uma história também de luta por formação profissional de qualidade, que atualmente se dá na disputa entre instituições de formação.

**PALAVRAS-CHAVE.** Formação de professores; feminização do magistério; escolas normais.

## Formación de profesores en Brasil - historia y actualidad

**RESUMEN.** En este artículo pretendemos describir cómo ocurrió la formación de los docentes y la feminización en las instituciones de formación docente en Brasil desde su surgimiento hasta los días actuales. Una historia de lucha femenina entre discursos favorables y negativos a su entrada en los cursos de formación para el magisterio, de crecimiento del número de mujeres y de salida de los hombres de los cursos de formación, de valorización de la condición femenina y del status de la profesión, de apertura profesional a las mujeres, entre otros aspectos que desarrollaremos en el transcurso del artículo. Una historia también de lucha por formación profesional de calidad, que actualmente se da en la disputa entre instituciones de formación.

**PALABRAS CLAVE.** Formación de profesores; feminización del magisterio; escuelas normales.

---

\*Correspondencia: Amanda Oliveira Rabelo. Dirección: Av. João Jasbick, s/n, Aeroporto, Santo Antônio de Pádua - RJ, Santo Antônio de Pádua, Brasil. Correo Electrónico: amandaorabelo@hotmail.com

\* Pesquisa financiada pela bolsa de Jovem Cientista da Faperj e anteriormente pela verba do CNPQ Universal.

## Teacher training in Brazil - history and present

**ABSTRACT.** In this article we intend to describe how teacher education and feminization occurred in teacher training institutions in Brazil since its emergence to the present day. A history of feminine struggle between favorable and negative speeches upon entering the training courses for the teaching profession, the growth of the number of women and the departure of men from training courses, the valorization of the female condition and the status of women in the profession, professional openness to women, and other aspects that develop throughout the article. Also a history of struggle for quality training, which currently takes place in the dispute between training institutions.

**KEYWORDS.** Teacher training; teacher training schools; teaching feminization.

### 1. INTRODUÇÃO

Realizaremos um histórico da formação dos professores Brasil desde o seu surgimento até os dias atuais, sem esquecer da relação desta com a feminização do magistério primário e da disputa para estabelecer espaços de formação. Apesar de visar os estudos genealógicos, não temos a pretensão de traçar uma genealogia no sentido estrito, desejamos apenas apresentar um esboço de algumas abordagens teóricas sobre história da educação (as bibliografias já produzidas sobre o assunto) que nos apóiam na nossa busca, principalmente bibliografias que fizessem análises históricas com escolhas documentais alargadas e/ou diferenciadas (fontes orais, fontes oficiais, fontes literárias de vários tipos...), que deram ênfase também à análise das narrativas e dos discursos (tanto os preponderantes como os que foram silenciados).

Assim, ao invés de localizarmos uma essência para os acontecimentos, preferimos diagnosticar os discursos que circulavam e a preponderância de algumas representações sobre outras, utilizando a metodologia da revisão bibliográfica sobre a temática com base na escolha alargada de textos e documentos. Para efetuarmos nossa revisão bibliográfica utilizamos diversas bases de textos sobre a temática, como eventos da área, livros, sites de busca, base de dados, entre outros. A periodização escolhida foi desde o século XIX (com a criação das primeiras escolas normais brasileiras) até a atualidade.

Como complemento buscamos algumas fontes oficiais e dados estatísticos brasileiros, porém sabemos que os números podem conter erros e falsear dados, por isso precisam ser analisadas frente a outras fontes. Desta forma, apenas apresentamos um indicativo dos principais aspectos levantados sobre esta temática, tendo o cuidado de tentar compreender os sentidos históricos que foram dados por cada país, em cada momento.

Portanto, neste artigo objetivamos descrever, resumidamente, como aconteceu a formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil. Esperamos, assim como Nóvoa (1991), que ao reavivar esta memória possamos contribuir para a produção de novos futuros da profissão docente. Para tal aprofundamos nossa revisão e análise nas instituições de formação de professores, os discursos sobre a formação docente e os dados quantitativos sobre a formação de docentes, com ênfase na feminização da docência.

Deste processo, consideramos que um dos primeiros passos para que acontecesse a feminização do magistério e o afastamento dos homens da docência foi a forma como se deu institucionalização das escolas de formação de professores/as. Uma história de luta feminina frente aos discursos discursos favoráveis e negativos à sua entrada nos cursos de formação para o magistério, de crescimento do número de mulheres nos cursos e de saída dos homens do mesmo, de valorização

da condição feminina e do status da profissão, de abertura profissional às mulheres, entre outros aspectos.

Como nos aponta Nóvoa (1987, p. 320) a construção da profissão docente é um processo muito complexo, que não pode ser estudado de forma rígida e simplista, como se as diferentes etapas se sucedessem inexoravelmente à outras. Interessamo-nos pelas grandes fases de construção da profissão docente, mas sabemos que dentro delas há contradições; enfim, os passos que destacamos foram acompanhados de vários discursos (favoráveis e desfavoráveis), ações, avanços e retrocessos, enfim, de uma complexidade de fatores que não nos permite apontar uma causa e um caminho linear para esta feminização. Ao contrário, várias descontinuidades, continuidades e rupturas marcam de forma mais forte este processo. Assim, parafraseando Nóvoa (1992), este não se trata de um texto fechado, mas de idéias abertas, que esperamos que possam ser cada vez mais abertas.

Para Almeida (1998, p. 75-76) a “feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro”. A entrada maciça das mulheres na profissão mudou a escola como instituição, pois logo após terem ocupado o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário, puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões.

Desta forma, o magistério primário também representou o ponto de partida das conquistas e das lutas femininas (que progressivamente foram estendidas das classes médias e altas para as classes trabalhadoras, que também passaram a ingressar no magistério). Outros autores, como Werle (2005), também focalizam a formação inicial como um fator de feminização do magistério, como divulgadores de forma de ser “professor/a”.

A formação de professores é, como afirma Nóvoa (1992, p. 18), um “momento-chave da socialização e da configuração profissional”, por isso destacamos que a entrada e a feminização do corpo discente (e docente) das Escolas Normais foi inicialmente um dos maiores potenciadores da feminização do magistério, entendida como o aumento quantitativo das mulheres na docência e da circulação de discursos defensores da entrada (e predomínio) das mulheres no magistério e das qualidades ditas “femininas” para o exercício desta profissão.

Demarcamos também que a partir do estabelecimento da necessidade de formação para ser professor, a Escola Normal foi o espaço criado para que esta formação acontecesse. Contudo, atualmente com os discursos que defendiam a necessidade do professor ser formado em nível superior, bem como dos discursos que defendiam a docência como base da formação de todos na educação, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), duas outras entram na disputa pela formação do professor: as escolas normais superiores e os cursos de Pedagogia. Discutiremos neste artigo também esta questão.

## **2. ANTECEDENTES - HISTÓRIA DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO BRASIL**

A formação de professores em escolas liga-se à institucionalização da instrução pública e os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, assim, somente no século XIX com a Revolução Francesa a idéia de uma escola normal a cargo do Estado encontra condições favoráveis (Martins, 1996; Tanuri, 2000). Antes disso somente existiram preocupações no sentido de selecionar os professores<sup>1</sup>, em 1827<sup>2</sup>, por exemplo, são criadas escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Brasil/Império, como consequência seleciona-se mestres e mestras (embora as mulheres fossem dispensadas destes exames e, por isso, recebiam menos). O primórdio da preparação de professores no Brasil foram as escolas de ensino mútuo<sup>3</sup>: em 1823 cria-se uma escola

1. Iniciativas que antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas.

2. Denuncia-se porém, em 1893 que muitas não foram criadas, a maioria estava em estado deplorável, com professores ignorantes (homens), onde o subsídio literário não bastava para pagar o professorado.

3. Forma exclusivamente prática, preparando em ensinar as primeiras letras e preparar/instruir docentes.

de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares, mas só em 1827 a instituição do ensino mútuo no Brasil é consagrada na lei (Tanuri, 2000, p. 62-63).

Tanuri (2000, p. 64-65) descreve que as primeiras escolas normais brasileiras só são estabelecidas logo após a descentralização de 1834 que deixava a sua criação a cargo das Províncias: a primeira escola normal brasileira masculina foi criada em 1835 em Niterói na Província do Rio de Janeiro, usava o método mútuo (lancasteriano), mas teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849<sup>4</sup>. Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, porém a formação de professores não era compreendida como necessária, havia falta de interesse da população pela profissão docente (a julgar pelos depoimentos da época) acarretada pelo pouco apreço e pelos baixos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia<sup>5</sup>. Além disso, a formação não era exigência para a docência: algumas províncias recrutavam os professores a partir de exames ou concursos (onde bastava saber ler, escrever, as quatro operações e orações), outras (como o Rio de Janeiro de 1849 a 1854) adotavam o sistema de “professores adjuntos”<sup>6</sup>.

De acordo com Villela (2000), estas escolas nasceram buscando uma uniformidade por meio da instrução, elas eram os locais “autorizados” para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o “novo” professor primário, enfim, formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social. No entanto, Tanuri (2000, pp. 64-65) afirma que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos, e tiveram algumas características comuns: foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino (as mulheres eram excluídas ou previa-se a futura criação de escolas normais femininas); tinham somente 1 professor (ou dois); um curso de dois anos; seu currículo não ultrapassava o conteúdo dos estudos primários (acrescido de rudimentar formação pedagógica); tiveram pouquíssimos alunos; foram freqüentemente fechadas e reabertas (por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa) (Tanuri, 2000, pp. 64-65). Além disso, Kulesza (1998, pp. 65-66) indica que muitas províncias criaram um curso Normal anexo ao Liceu<sup>7</sup>, antes de fundarem uma Escola Normal<sup>8</sup>.

---

4. Em 1840 ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério.

5. Schueler (2005) mostra que os professores na corte entre nas décadas de 1870-80 eram geralmente provenientes de classes pobres, que precisavam do salário para sobreviver, e tinham representações sobre si mesmos de pobreza, austeridade, sacrifícios, sacerdócio e missão.

6. Auxiliares que aprendiam o exercício a profissão docente na prática. Esta modalidade, de acordo com Schueler (2005, p. 384), fazia com que estes professores, não tivessem condições de aprimorar os estudos.

7. Os Liceus formavam as elites masculinas e influenciaram a implementação das escolas Normais que tinham caráter profissional. A baixa remuneração, a não necessidade de formação, as poucas vagas existentes e o reduzido prestígio social, fizeram com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencente à elite local, seguissem por esse caminho (KULESZA, 1998, p. 66).

8. Adicionando uma cadeira de Pedagogia ao currículo, aligeirando a parte de formação geral e reservando a prática profissional para ser exercida junto a alguma escola primária pública.

Algumas Escolas Normais Femininas foram abertas, mas de início também não tiveram grandes repercussões. Em 1847 foi criada uma Escola Normal Feminina no Seminário Glória (SP) que, inicialmente, destinava-se às órfãs sem dote<sup>9</sup> e às jovens de poucos recursos que precisavam trabalhar para sobreviver<sup>10</sup>. Em 1856 esta escola passa a ter seção feminina e masculina, mas fecha em 1878 por falta de verbas, reabrindo em 1880. De 1880 a 1883 teve maioria feminina nas matrículas, mas de 1881 a 1893 formou 269 rapazes e 238 moças, o que mostra que elas procuravam o curso em maior número, porém nem todas se formavam. Na proclamação da República (em 1888) as mulheres já eram maioria nos cursos normais de São Paulo (Almeida, 1998, pp. 58-61)<sup>11</sup>. No Rio de Janeiro, a Escola Normal de Niterói é reaberta em 1862 e começa a funcionar também com a presença feminina (estudando com currículo diferente e em dias alternados dos meninos) (Bruschini e Amado, 1988, p. 5), a Escola Normal da Corte (Rio de Janeiro) começa a funcionar em 1877 com 88 meninas e 87 rapazes inscritos (Santos, 2004).

Kulesza (1998, pp. 66-68) descreve que, no início, as escolas normais em regime de co-educação (que aceitavam mulheres), eram na prática masculinas, porque a co-educação era difícil de concretizar, não se queria que as mulheres estudassem com os homens. Algumas estratégias foram usadas para que não se temesse/impedisse que as mulheres estudassem junto dos homens nas escolas normais, como, por exemplo, a construção de uma parede no meio da sala para que homens e mulheres não se comunicassem (Pernambuco em 1880) e a transformação destas escolas em exclusivamente femininas (o que aconteceu em várias escolas normais desde o século XIX até meados do século XX). Contudo, em alguns lugares do Brasil não foi assim, Werle (2005) diz que no Rio Grande do Sul a feminização das matrículas na Escola Normal ocorreu desde o início, apesar da indicação de que esta escola seria somente masculina, atendendo às órfãs internas do colégio que ficava ao lado desta.

É no contexto de um ideário de popularização do ensino a partir de 1868/70, que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e proovadas de algum êxito<sup>12</sup>. Em 1867 havia 4 estabelecimentos no país, em 1883 registrava-se 22 (quase todas as províncias empenharam-se em criá-las e ocorre um enriquecimento de seu currículo)<sup>13</sup>. Assim, nos anos finais da monarquia/Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, o que imprimiu fortes possibilidades de acesso a instrução pública e favoreceu a abertura de um espaço profissional às mulheres<sup>14</sup>; exclusivamente femininas ou em regime de co-educação, a frequência feminina começa a predominar, junto com a defesa da idéia de que a educação da criança deveria ser-lhe atribuída, como ampliação do seu papel de mãe (Bruschini e Amado, 1988, p. 5; Almeida, 1998, p. 65; Tanuri, 2000, p. 66; Villela, 2000).

9. Kulesza (1998, p. 69) também destaca que uma das modalidades de criação das escolas normais foi a extensão da escolarização de órfãos entregues a instituições regidas por ordens religiosas.

10. Dada a possibilidade remota de um bom casamento, pois a pobreza da mulher continua sendo demonstrada, nos romances da época, como um empecilho ao casamento (ALMEIDA, 1998).

11. Kulesza (1998, pp. 69-70) afirma que a feminização do magistério foi muito mais acentuada na maioria dos Estados do que a sua profissionalização, exceto em São Paulo que formava cerca de 1/3 de professores homens no início do século.

12. Martins (1996, p. 80) destaca que a partir de 1870 a Escola Normal passou a ser definida como "lócus" para formar professores.

13. A Reforma Leônico de Carvalho de 1879 é um exemplo disso, pois fixava a duração do curso não em anos, mas em séries de matérias nas quais os alunos se submeteriam a exames (TANURI, 2000, p.67).

14. Estas professoras iam dar aula nas poucas vagas para dar aula a meninas ou como preceptoras. Para as moças de alto poder aquisitivo a frequência às escolas normais era para ser esposa agradável e mãe dedicada (Bruschini & Amado, 1988, p. 5).

De acordo com Almeida, na primeira metade do século XX, o magistério primário no Brasil sofreu um processo de feminização tanto na frequência das Escolas Normais<sup>15</sup> pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres (o que, em parte, pode ser explicado pelo crescimento da escolaridade obrigatória feminina a partir de 1827)<sup>16</sup> (Almeida, 1998, p. 65)<sup>17</sup>. Mas, algumas vezes, a frequência das Escolas Normais não aconteceu antes da ocupação do magistério pelas mulheres, Schaffrath (2000, p. 13), por exemplo, indica que o Governo provincial de Santa Catarina precisou admitir professoras em seus quadros para regerem as poucas escolas femininas que foram criadas. Conseqüentemente, em 1892 quando é criada a Escola Normal, 63% das matrículas foram femininas e até 1907 esta escola havia formado 49 alunas e 6 alunos (21 exerceram o magistério público estadual)<sup>18</sup>. Muitas alunas já lecionavam e foram obrigadas pelo Governo a cursar a Escola Normal, outras se tornavam professoras em escolas particulares ou atendiam a domicílio os filhos das ricas famílias, sobre outras não há notícia de atuação docente, o que pode indicar que o diploma de normalista tenha servido apenas como uma espécie de dote cultural para moças, filhas das elites ou pequena burguesia, que desejavam uma cultura enciclopédica, para ornamentar seus dotes para o casamento.

No final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública (quando muito duas: uma para cada sexo), geralmente com 3 anos de estudos, que não alcançavam ainda o nível do curso secundário (sendo inferiores no conteúdo e na duração dos estudos). Cabe à República a tarefa de desenvolver as Escolas Normais e implantá-la como instituição responsável pela qualificação do magistério primário<sup>19</sup>, mas este desenvolvimento é marcado por grandes discrepâncias entre os estados, pois a descentralização continuava. Assim, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da Escola Normal fica sob a liderança dos Estados mais progressistas (Tanuri, 2000, pp. 67-70)<sup>20</sup>, junto com a feminização das matrículas nestas escolas e no magistério público (ver tabela 4). De acordo com Villela (2000, p.119), em cinco décadas a profissão docente (quase exclusivamente masculina, tornar-se-ia mormente feminina, assim, a formação profissional permitida pelas escolas normais teria papel importante na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

---

15. Até mesmo o termo “normalista” passa a sugerir sempre moças. Kulesza (1998, p. 68) no seu estudo sobre as escolas normais de 1870-1910 só encontrou uma utilização deste termo no masculino. Almeida (1998, p. 154) refere que este termo é associado ao feminino nos anos 1940, inclusive com desdém.

16. Pelo menos em tese, elas adquiriram o direito à educação.

17. Kuhlmann Jr (2000, p. 479) cita que no Rio de Janeiro, o Decreto Municipal 377, de 23/3/1897, chegou a prever que, gradualmente, o ensino primário fosse exclusivamente feminino, aí incluídas as classes de jardim-de-infância.

18. O Governador Gustavo Richard (1906-1909) preocupava-se com a alta procura das mulheres por este curso e pelo magistério e propõe que os moços candidatos a normalistas de outras cidades fossem ser liberados dos exames de admissão para a Escola Normal (SCHAFFRATH, 2000).

19. É após a implantação do regime republicano, em fins do século XIX, que o magistério também passou a receber mais mulheres que homens (ALMEIDA, 1998).

20. O modelo de São Paulo passa a ser paradigma para vários Estados, a Reforma de Caetano de Campos em 1890 amplia a parte propedêutica da escola normal em 4 anos.

Tabela 1 – Número de Professores/as das Escolas Normais, Alunos/as Matriculados/as e Formados/as nas Escolas Normais do Brasil de 1907-1912

Período	N.º Professores	N.º Professoras	% de Professoras	Matriculados	Matriculadas	% de Matriculadas	N.º de Formados	N.º de Formadas	% de Formadas
1907	289	221	43,3	786	4.234	84,3	114	540	82,7
1908	323	245	43,1	777	4.945	86,4	107	720	87,1
1909	341	263	43,5	910	5.339	85,4	104	865	89,3
1910	253	249	49,6	943	5.906	86,2	128	977	88,4
1911	427	293	40,7	1.128	7.042	86,2	127	899	87,6
1912	531	284	34,9	1.245	8.004	86,5	155	1.072	87,4

Fonte: Anuário estatístico do Brasil (BRASIL, 1927)

Vianna (2001/2002, p. 3) afirma que em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque; no estado de Minas Gerais elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No estado de São Paulo a presença cotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista é registrada no decorrer de todo o século XIX, antes da abertura das escolas normais femininas. No final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria das professoras primárias já era essencialmente feminina (em 1920 eram 72,5%), assim “desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres”. Característica que continua no século XX (inclusive com a ampliação da presença feminina em outros níveis, modalidades de ensino e em outras áreas), estimulada por transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas.

A partir da primeira Guerra mundial há um nacionalismo que se evidencia num entusiasmo pela educação (divulga-se o escolanovismo, a preocupação com estudos, métodos e técnicas de ensino). O ensino normal é dividido na década de 1920 em parte propedêutica e profissional (no total teria 5 anos)<sup>21</sup>, criando-se uma diferenciação de cursos<sup>22</sup> que acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, mas que possibilitou a sua maior expansão e consolidação como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (Tanuri, 2000). Martins (1996) também destaca que até o século XIX qualquer um podia ser professor, na década de 1920 a 1930 há um incentivo à formação do educador e à busca por profissionais bem preparados intelectualmente (assim como por novos espaços escolares), exaltava-se a nobre missão docente e queria-se romper com a imagem que existia que a Escola Normal era um colégio para moças, bom e menos dispendioso que estabelecimentos particulares.

Na década de 1930 institui-se que o ingresso Escola Normal (que tinha 2 anos de formação profissional e que deveria ter escolas anexas – Primária e Jardim-da-Infância) faz-se após curso secundário<sup>23</sup>, mas o término do curso na Escola Normal só permitia o acesso a alguns cursos superiores, articulação que somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo presumível que do ponto de vista do legislador haveria um caminho ‘natural’ oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes (Tanuri, 2000).

21. Modelo baseado na Reforma Fernando de Azevedo de 1928 no DF/RJ. Porém, critica-se a divisão entre cultura geral e de cultura profissional, pois falhava nos dois objetivos.

22. Em Minas Gerais havia a Escola Normal de 1.º Grau (5 anos de estudos), Escola Normal de 2º Grau (7 anos), Escola Normal Rural (2 anos), Aperfeiçoamento Pedagógico (2 anos), entre outras. Em 1930 havia 21 escolas em Minas Gerais, 6 de 2º grau, com 3892 alunos (antes havia 2 escolas com só 222 alunos). Na década de 1930 e 1940 a preocupação com os valores rurais e fixação do homem no campo, motiva a criação da Escola Normal rural em outros Estados. Também se expande as escolas normais de iniciativa privada e municipal (TANURI, 2000, pp. 71-73).

23. Baseado na Reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal/Rio de Janeiro em 1932.



Com a introdução do Estado Novo (em 1937) a educação passa a ser um dos instrumentos do Estado a serviço da Nação para divulgar valores morais. Uma forte onda de civismo impregnava o cotidiano da escola normal (o que é demonstrado inclusive nos periódicos que passam a exaltar Getúlio Vargas, cria-se novos hinos, cultua-se a pátria), mas a nobre tarefa da educação continua a ser elevada. Além disso, há a glorificação das qualidades femininas para a docência presente nos discursos e nas ações (Martins, 1996)<sup>24</sup>. Mas ainda não existia escola para atender a todas as jovens<sup>25</sup>.

### 3. DESENVOLVIMENTO- A REFORMULAÇÃO DO CURSO NORMAL E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE FORMAR O PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR

A origem da proposta de formação do professor em nível superior no Brasil remete ao fim do século XIX, conforme identifica Paiva (2006) na descrição da primeira proposta desta formação superior em 1890 (que nunca funcionou), com Caetano de Campos, que queria criar um Curso Normal Superior, anexo à Escola Normal. Em 1920, Sampaio Dória repetiu essa idéia de modo similar ao de seu antecessor, criando, uma faculdade de educação para aperfeiçoamento pedagógico, com a intenção de formar especialistas (inspetores, diretores de escolas normais e ginásios), e também professores para as escolas complementares.

Entretanto, as primeiras tentativas de formar professores primários em nível superior aconteceram na década de 1930. Em alguns Estados brasileiros a Escola Normal, que formava professores em nível médio/secundário, foi incorporada às universidades locais (em 1934 isso acontece em São Paulo e em 1935 no Rio de Janeiro), mas isso durou poucos anos quando a Escola Normal é desvinculada novamente (Tanuri, 2000, pp. 73-77).

Em 1939, em pleno Estado Novo (quando desejava-se um profissional técnico e não reflexivo), surge o curso de Pedagogia (primeiramente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil- Rio de Janeiro) com função de formar bacharéis para atuar como técnicos de educação, bem como licenciados destinados à docência nos cursos normais que formavam professores no ensino médio/secundário. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, três anos dedicados ao “conteúdo” e um ano de “didática” para a formação do professor.

Como até 1945 a formação nos cursos normais não permitia o acesso ao ensino superior, os primeiros pedagogos não eram oriundos do ensino Normal. Cria-se, assim, dois campos de disputa na área educacional que se estende até os dias atuais. No ano de 1945 acaba o Estado Novo e a educação democrática elege o despertar da liberdade: precisava-se de uma formação docente crítica, técnica, cultural, humanitária. Tentava-se apagar as seqüelas do Estado Novo nas práticas educativas (Martins, 1996).

---

24. No Rio de Janeiro, por exemplo, em 1943 o Instituto de Educação torna-se um externato limitado ao sexo feminino (com escolas anexas, vários cursos e com a formação de professores no nível secundário) (MARTINS, 1996, p.145; p. 149). Só em 1962 (de acordo com informações obtidas junto ao Centro de Memória Institucional do Instituto) os homens podem voltar a candidatar-se a esta escola.

25. No interior do Brasil, mas especificamente de São Paulo, Almeida (1998, pp. 187-188) atenta que as escolas não davam conta da escolarização de todas as jovens e muitos pais sequer pensavam no seu deslocamento para estudo em outros locais. A opção de estudo encontrada era o colégio religioso que passou a oferecer também o Curso Normal para as meninas.



Assim, em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal surge como a primeira tentativa de centralização federal do ensino normal<sup>26</sup>, que acaba por consagrar um padrão dualista de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados<sup>27</sup>: o 1.º ciclo de 4 anos, em Escolas Normais Regionais que forneciam o curso de formação de “regentes” do ensino primário; o 2.º ciclo, em dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (que também ministravam os cursos de especialização de professores/as, inclusive os cursos de administradores escolares ou especialistas) (Tanuri, 2000)<sup>28</sup>.

Com a reformulação das Escolas Normais Lei Orgânica do Ensino Normal – o Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 – são criados os cursos de Especialização e de Administração Escolar na Escola Normal, bem como admite-se que os professores dos cursos normais não precisam ter o ensino superior (basta o curso normal), bastando ter experiência como professores. Assim, começa-se a divulgar a retórica legitimadora de que todos os profissionais da educação teriam que ter, necessariamente, prática docente (os pedagogos não tinham, mas passaram também a defender esta “bandeira” após o Estado Novo), também inicia-se a existência de uma competição por um campo de atuação entre professores e pedagogos (Fonseca, 2008).

Esta lei acaba servindo de modelo para a reorganização das escolas normais da grande maioria dos estados, o que contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação (em dois níveis de escolas)<sup>29</sup> e para um crescimento desigualmente distribuído pelo país<sup>30</sup>.

Crítica-se, porém, com relação às escolas normais da época, a pouca exigência do regime didático, a falta de articulação entre as “cadeiras”, o controle ineficiente da rede privada, os cursos normais noturnos, o desvirtuamento das finalidades profissionais das escolas normais, ao lado do reconhecimento das funções “paradomésticas” (Tanuri, 2000, pp. 76-78).

Ao lado dessas críticas, encontramos o argumento de Martins (1996, pp. 199-200) de que esta foi a fase de ouro na formação docente no Rio de Janeiro:

A partir do final da década de 40 e, ao longo da década de 50, vai se construindo, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a imagem do professor dos “anos dourados”. Nesse período, não era permitido o ingresso de rapazes no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, consolidando-se, então, a vinculação ensino primário/ tarefa feminina. A existência na formação da professora primária do Instituto estava numa rica ambiência extra-curricular, com uma significativa produção de revistas, que davam voz às alunas e num currículo que primava pela erudição e pelo academicismo. [...] Era bom ser aluna do Instituto, a sociedade valorizava e respeitava a professora oriunda dessa instituição[...] inclusive com remuneração significativa.

26. Poucos meses depois da aprovação desta lei, a Constituição promulgada em 1946 retoma a orientação descentralista.

27. A lei esclarece que os dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país.

28. Para habilitar diretores, orientadores e inspetores.

29. São Paulo e Bahia tinham sistemas diferentes; Alagoas, São Paulo, Sergipe, Amazonas e o Distrito Federal (RJ) não mantiveram a dualidade de instituições formadoras.

30. Em 1951 havia 546 escolas normais de primeiro e segundo ciclos (168 eram escolas públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais), mas 258 estavam concentradas em apenas dois estados (SP e MG, SP em 1920 tinha só 10 escolas normais públicas, e em 1956 aumentou para 272, sendo 147 particulares e 17 municipais). Alguns Estados só tinham 2 escolas (MA, SE, RN). Quanto às matrículas em todo o país, em 1945 registrou-se 27.148, mas em 1955 cresceram para 70.628, em 1965 para 220.272, atingindo 347.873 em 1970. Contudo, o Censo Escolar de 1964 iria revelar que ainda não atendiam às necessidades, pois apenas 161.996 (56%) dos 289.865 professores primários em regência de classe tinham realizado curso de formação profissional (concentrados mais em certos Estados), problema ainda agravado pela decisão de proibir o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, impedindo a qualificação de boa parte do numeroso professorado leigo (TANURI, 2000, p. 77).

Por este argumento podemos perceber que no Rio de Janeiro esta fase de ouro da profissão docente aconteceu quando a feminização do magistério já estava consagrada, em uma época que profissão de professora era uma das poucas opções para o universo feminino, com emprego garantido ao formar-se na rede pública de ensino e com uma remuneração significativa. Além disso, ao analisar os periódicos da instituição, a autora percebe que as alunas têm a representação de que somente a mulher tem condições de conduzir a educação da criança com eficiência, pois o instinto materno manifestaria-se na escola e a sua doçura e meiguice poderia facilitar o aprendizado das crianças (Martins, 1996, pp. 159, 179). No entanto, estes anos dourados não representaram a realidade de todos os Estados (onde a realidade era/é bem diferente), mas este discurso possivelmente contagiou o país, pois provinha de uma instituição paradigma para o Brasil.

A disputa entre os locais e níveis de formação dos professores recebeu um novo capítulo em 1959 com a iniciativa pioneira do Estado de Goiás de criar um curso normal superior (com 2 séries) para formar professores primários no Instituto de Educação, com currículo parecido ao dos cursos de Pedagogia, mas tal curso funcionou por dois anos, pois tem a sua criação declarada como inconstitucional (defendendo que a formação de professores em nível superior seria de exclusiva competência das Faculdades de Filosofia).

Em 1961 é publicada a 1ª LDB (Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961), que não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal (apenas deu equivalência às modalidades de ensino médio) e conservou as grandes linhas da organização anterior (descentralização e flexibilização)<sup>31</sup>. As mudanças são introduzidas com o golpe militar (de 1964), onde a “visão tecnicista da escola e da formação docente”<sup>32</sup> passa a embasar a educação e acentuar a divisão do trabalho pedagógico (em 1969 os “especialistas” passam formar-se nos cursos de Pedagogia) (Tanuri, 2000, pp. 78-79).

Em 1968 (Lei 5.540/68) o curso de Pedagogia passa a ser fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas para a educação. Com o Parecer CFE 252/69 em 1969 passou a dar a habilitação “magistério para o ensino de 2º grau”, que passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais (chegou a criar-se habilitações específicas para esse fim) (Tanuri, 2000, pp. 74, 80).

A LDB (Lei 5.692/71), que institui a profissionalização obrigatória do 2.º grau<sup>33</sup>, representa um golpe na formação docente<sup>34</sup>, pois a escola normal dilui-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério – HEM (para ensino de 1.ª a 4.ª série o mínimo exigido era a habilitação específica de 2.º grau realizada no mínimo em 3 séries<sup>35</sup>, admitindo-se diferenças locais) (Tanuri, 2000, pp. 80, 82)<sup>36</sup>.

---

31. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais de nível ginasial e colegial (com exceção dos Estados SE, ES, RJ, Guanabara, SP e DF/Brasília só com escolas de grau médio).

32. Ou seja, a “operacionalização” dos objetivos, o “planejamento, coordenação e o controle” das atividades, os “métodos e técnicas” de avaliação. A escola deveria ser “eficiente e produtiva” preparando para o trabalho e visando o desenvolvimento econômico do país.

33. Equivalente no Brasil atualmente ao ensino médio e em Portugal ao ensino secundário.

34. Martins (1996, p. 180; p. 186) descreve que a partir da década de 1970 a profissão de professor começou a descer uma “escada simbólica” que o levou aos seus “anos de zinco” (quando a profissão desvaloriza-se). Com baixa origem social, desprestígio social da carreira docente, salários aviltantes, instalações escolares precárias, escasso material didático, a categoria “operário da educação” vem substituindo o tão sonhado “profissional da educação.

35. Assim, abole-se a escola normal de nível ginasial. Para ensinar de 5ª a 6ª série admite-se os estudos adicionais de 1 ano nas escolas normais, para as outras séries só o ensino superior (Tanuri, 2000, p. 81).

36. Em São Paulo até 1987, por exemplo, divide-se em habilitações pré-escolar, 1ª e 2ª série, 3ª e 4ª.

Aponta-se uma descaracterização do curso<sup>37</sup>, uma queda das matrículas e do prestígio social do curso (junto com uma desvalorização da profissão e a deterioração das condições de trabalho e remuneração do professor/a que seguiram o processo de expansão do ensino de primeiro grau), aumenta a sua concentração em classes noturnas, reduz-se o número de disciplinas pedagógicas, desarticula-se os conteúdos, dicotomiza-se teoria/prática (núcleo comum/parte profissionalizante), há também uma inadequação dos docentes ao curso (inexperientes no ensino de 1.º grau) e problemas na realização dos estágios (cumpridos apenas formalmente e/ou restringidos à observação) (Martins, 1996; Tanuri, 2000). Antes a escola normal era acusada de hipertrofiar os aspectos específicos, depois de 1971 passou a ser considerada uma habilitação em quase tudo incompetente: fraca em conteúdo científico, não forma o/a professor/a nem para ensinar a ler, escrever e calcular (Tanuri, 2000, pp. 80-82)<sup>38</sup>.

Também a partir dos anos 80 passa-se a questionar o tecnicismo do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, discute-se a sua função. Há várias posições sobre esta função, mas a que se consolidou até hoje é a de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação”,<sup>39</sup> portanto o curso de Pedagogia deveria se encarregar da formação para a docência primária (nos anos iniciais da escolaridade) e da formação unitária do pedagogo. Desta forma, a graduação de Pedagogia passa a ser reformulada visando também à preparação do/a professor/a primário/a em nível superior (tarefa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentada (Tanuri, 2000, pp. 80-84).

#### **4. PROPOSTAS - DISPUTA ENTRE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CURSO NORMAL, CURSO NORMAL SUPERIOR OU PEDAGOGIA?**

Todos os esforços anteriores não foram suficientes para que no Brasil existisse uma formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil com unidade e qualidade, muito menos que todos os professores sejam formados em nível superior.

Em 1994 existiam apenas 337 cursos de Pedagogia em todo o país (239 de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais), com grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos (165 particulares). Em contraposição, em 1996 existiam 5.276 estabelecimentos de ensino médio com habilitações para o magistério (3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais) (Tanuri, 2000, p. 85).

A falta de políticas de formação do professor foi acompanhada de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acabou por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

É neste contexto que em 1996 a LDBEN 9394/96 surge e promove mudanças drásticas na educação, principalmente para a formação dos professores. A principal mudança é o estabelecimento no seu artigo 62 que os professores/as da educação básica serão formados em nível superior:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

37. Contraditoriamente, de acordo com Clarice Nunes (2000, p. 23), esta lei apresenta um projeto audacioso, pois propõe a formação do professor primário em nível universitário em cursos de licenciatura plena, mas define as condições mínimas, que na realidade foram as que aconteceram, além disso definiu o salário pela formação e não pelo nível de ensino, mas na prática o docente deste segmento continuou ganhando menos do que o dos outros.

38. Em 1982, a percepção dessa situação estimula a criação pelo MEC dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mas a descontinuidade administrativa dificultou a implementação efetiva (Tanuri, 2000, p. 83).

39. Nem todos concordam com tal opinião, para muitos, como Paiva (2006), tal posição fadou o curso de Pedagogia a habilitar unicamente para o magistério, quando a formação do Pedagogo iria além do magistério.

Ora, isto por si só significa uma dificuldade, levar o ensino superior para todo o Brasil (um país continental, com várias realidades dentro do mesmo país), principalmente quando notamos que a maioria dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental em muitas localidades do país e não tinham nem a formação específica para o ensino, nem mesmo muitas vezes o ensino médio (secundário), o que comprovamos com os dados estatísticos do MEC/Censo Escolar de 2001 que mostram a existência de 86.070 professores leigos (sem formação específica para o magistério), em sala de aula, atuando em turmas de creches, alfabetização, pré-escolar, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Tais professores ainda precisam da formação em nível médio, antes da formação no ensino superior; cabe destacar que destes 15.499 situam-se na região norte e 52.035 na região nordeste, ou seja esta é uma realidade existente mais em algumas regiões e cidades do país, que devem ser consideradas (Monteiro e Nunes, 2006).

A LDBEN admite, neste mesmo artigo 62, como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, mas ela estipula nas Disposições Transitórias no § 4º do art. 87, que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, este parágrafo é interpretado como se houvesse um prazo de apenas dez anos para a formação de professores em nível médio acabar e para que todos os professores terem que ser formados no ensino superior (o que teria que em tese acontecer em 2007).

Porém, o surgimento da Resolução CNE/CEB 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, bem como o aparecimento de dois pareceres (CNE/CEB nº 1/2003 e CNE/CEB nº 3/2003) do Conselho Nacional de Educação vem afirmar a validade da formação docente de nível médio:

A lei 9394/96 definiu o patamar mínimo para o exercício docente para os quatro últimos anos do ensino fundamental, ao estatuir que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, art. 62) (...) A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (...) As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica. (...) Assim, não são apenas os professores que estão no exercício da profissão que têm direito adquirido, mas todos aqueles que têm o certificado de conclusão expedido por instituição reconhecida pelo respectivo sistema de ensino (CNE/CEB nº 3/2003).

Este parecer confirma a suposição de Tanuri (2000, p. 85) que em muitos lugares do país, dada a necessidade, a formação do professor em cursos normais de nível médio/secundário poderão subsistir ainda por algum tempo, dada a necessidade de cada localidade. Monteiro e Nunes (2006) também destacam que a formação do professor em cursos normais de nível médio é necessária em muitas regiões do país devido à ausência e a timidez do ensino superior em diversos contex-

tos; além disso, como citam, estudos realizados com alunos de cursos de licenciatura<sup>40</sup> mostram que os alunos provenientes dos cursos normais são os únicos que ingressam no ensino superior com opção clara pelo ofício de ensinar.

No entanto, o § 4º do art. 87 das Disposições Transitórias está sendo utilizado como argumento para a extinção dos cursos de formação de professores em nível médio, sem a criação de cursos superiores nas localidades onde estes existiam e sem considerar as demandas e necessidades formativas locais (Monteiro e Nunes, 2006), bem como para a exigência do curso superior em concursos públicos, ao contrário do que apregoa o parecer CNE/CEB nº 3/2003:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Médio na modalidade Normal (Parecer CNE/CEB 01/99) reconhecem que o Art. 62 da LDBEN “flexibiliza” a trajetória de formação docente e indo além, afirma que: Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais deverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar conseqüência à valorização do magistério em todas as suas dimensões. Em relação à dúvida sobre a participação em concursos públicos, todos os profissionais da educação que adquiriram a prerrogativa do magistério não podem ser impedidos, de forma legal, de participar de qualquer mecanismo de acesso a funções docentes, em especial na esfera do serviço público.

Contrariando este parecer muitos concursos (municipais e estaduais) passaram a exigir o ensino superior para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil (em alguns casos, professores entraram na justiça e ganharam o direito de fazer tais concursos, em outros casos não conseguiram), o que faz com que alunos deixem de acorrer aos cursos normais.

Os dados abaixo comprovam a diminuição do número de escolas normais a partir da LDBEN (cabe destacar que anteriormente o mesmo estava em crescimento, pois em 1949, existiam 540 escolas normais no país, ver BRASIL, 1999):

Tabela 2 - Magistério de nível médio – número de escolas, matrículas e concluintes – Brasil – 1991 -2010

Variável	Total				Pública			
	1991	1996	2002	2010	1991	1996	2002	2010
Escola	5.130	5.550	2.642		3.605	4.302	2.050	
Matrícula	640.770	851.570	368.006	182.479	524.158	756.746	331.086	175.265
Concluinte	139.556	173.359	124.776		97.984	147.456	108.544	

Fonte: (Brasil, 2003b; 2010)

40. No Brasil os cursos de licenciatura são sinônimo de cursos de formação de professores, não há licenciatura que forme profissionais que não podem dar aulas, ao contrário de Portugal, por exemplo.

Tabela 3 - Magistério de nível médio – número de escolas, matrículas e concluintes – Brasil e regiões – 2002

Unidade Geográfica	Escola	%	Matrícula	%	Concluinte	%
Brasil	2641	100	368006	100	124775	100
Norte	281	11	41.809	11	17.855	14
Nordeste	1174	44	194090	53	57081	46
Sudeste	728	28	84858	23	33731	27
Sul	296	11	35959	10	9717	8
Centro-Oeste	162	6	11290	3	6392	5

Fonte: Brasil (2003)

Os dados mostram que em 2002 existiam 2.641 escolas de nível médio no País formando professores, das quais 2.050 são públicas. A grande maioria está localizada na Região Nordeste, com 1.174 estabelecimentos atendendo a 194.090 alunos. Este contingente representa 53% das matrículas do magistério de nível médio do Brasil. Em 2001 foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas (Brasil, 2003b). Mas quando comparamos com o ano de 2010 percebemos que a tendência de diminuição das escolas normais continua, pois o número de matrículas diminuiu para quase metade, principalmente nas regiões Norte<sup>41</sup>, com 0,1% das matrículas, e Centro-Oeste, com 0,5%, enquanto o Sul teria 25,4% das matrículas, o Nordeste 44,3% e o Sudeste 29,7% das matrículas (Brasil, 2010).

Contudo, ainda existe uma grande quantidade de professores leigos em todas as regiões do Brasil (9.105) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2009b). Assim, não podemos negar a necessidade da existência em muitas localidades do curso de formação de professores em nível médio. Como Paiva (2006) refere alguns Estados como Paraná e São Paulo houve uma reversão do processo de extinção da Escola Normal e em 2006 no Rio de Janeiro o processo de extinção estava freado, existindo 104 dessas Escolas em funcionamento no ano que ele pesquisou.

Outra modificação introduzida pela LDBEN é a criação no artigo 62 de uma nova instituição para formação dos professores: os “institutos superiores de educação” (ISEs) que de acordo com o artigo 63 da LDBEN seria responsável por:

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Insere-se uma nova instituição no panorama educacional<sup>42</sup> e, ao mesmo tempo, parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia, uma superposição de cursos que causou grande polêmica. Alguns temem um nivelamento por baixo nos ISE em face da ênfase prática, desvinculada da pesquisa. Outros defendem este curso, até porque os institutos chegam em lugares que a Universidade não alcança. Há até quem considere que o pedagogo deve ser só o especialista e não o professor.

41. Monteiro e Nunes (2006) descrevem esta tendência acentuada no Estado do Pará na região Norte.

42. Provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres franceses.



Saviani (2009) considera que a nova LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Assim, com a LDBEN passam a existir 3 espaços de formação: as Universidades, os Institutos Superiores de Educação (ISE) e os Institutos de Educação; bem como 3 modalidades de cursos para formação de professores: o Curso de Pedagogia, o Curso Normal Superior (CNS) e a Escola Normal. Paiva (2006, p. 6) descreve um pouco desta polêmica:

A Escola Normal, de tradição secular, afirmava pertencer-lhe historicamente a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, até mesmo no movimento dos educadores, a necessidade da formação do professor, em nível superior, parecia ser matéria já vencida. Nesta linha de pensamento, a partir da LDB 9394/96, mais de 500 CNS em todo o Brasil foram criados sem critérios, principalmente no âmbito das instituições privadas, sem a existência, em nível nacional, de qualquer legislação complementar sólida que os amparasse. Tal fato deu margem a uma formação de profissionais alijada e aligeirada.

Somente no ano de 1999 surgiram Pareceres e Resoluções do CNE para regulamentar os ISE e os CNS (Pareceres 53/99 e 115/99, bem como Resolução 1/99). Neste ano também surge uma fagulha para reacender a polêmica e competição entre as instituições de formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, o decreto 3.276/99 tornou exclusiva a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos CNS. Este decreto gerou uma grande reação por parte das universidades, das associações de docentes e de formação de professores o que fez com que em meados do ano 2000 o Decreto 3.554 viesse a substituir no decreto anterior a expressão “exclusivamente” para a expressão “preferencialmente”, mas o duelo entre a Pedagogia e o CNS continuou (Paiva, 2006).

Como não havia nada estipulado em termos de horas e prazo para estas formações, em 2002 a Resolução 02 do CNE (Conselho Nacional de Educação), instituiu a duração da formação dos professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena para 2.800 h/a, em, no mínimo, três anos. Tal resolução veio regulamentar um pouco os cursos que estavam surgindo de forma desenfreada, com carga horária baixa e/ou aproveitando o tempo de serviço como de formação, entre outros.

Em 2005 o Parecer CNE/CP 05/2005 indica as diretrizes do curso de pedagogia, elevando sua carga horária para no mínimo 3.200 h/a, e tornou o Pedagogo uma espécie de “professor híbrido” (fazendo de tudo um pouco), remetendo para a pós-graduação lato-sensu as chamadas habilitações (que todos os licenciados poderão fazê-las), assim deixaria de formar os chamados especialistas na graduação (o que lhes dava um certo prestígio histórico). Como este parecer foi criticado, principalmente por chocar com o que é recomendado no artigo 64 da LDBEN<sup>43</sup> em 2006 a Resolução CNE/CP 01/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, continuando a estabelecer a docência como eixo central da formação do Pedagogo, mas podendo habilitar tanto para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto para supervisão, orientação educacional e administração escolar; facultando ao critério de cada instituição de ensino oferecer tais habilitações em nível de pós-graduação para quaisquer licenciados. Enfim, Saviani (2009) considera que as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia seguem a mesma tendência de uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo.

43. Art. 64 – A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDBEN 9394/96).



Em 2009 um projeto de lei (5.395/09) passa a tramitar no Congresso Nacional, inicialmente prevendo que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal; outro projeto (projeto de lei 3971/08) altera a LDBEN para só permitir professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil onde comprovadamente não houver professor formado em nível superior; um terceiro projeto que resulta destes últimos dois projetos (PLC 280/2009) volta a permitir formação mínima de nível médio, na modalidade normal, para professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Este último projeto consegue aprovação (gerando como norma jurídica a Lei 12796 de 2013) e altera o artigo 62 (entre outros artigos) da LDB para:

Ou seja, com esta decisão a disputa ainda continua, embora no mesmo artigo a lei incentive a formação em nível superior, conforme descrito dos parágrafos a seguir:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Em número de matrículas, mesmo antes da alteração na lei, o curso de Pedagogia tem ganhado esta disputa, sendo em 2009 o 3º maior curso de graduação em número de matrículas no Brasil (573.898 matrículas, 287.127 no ensino presencial e 286.771 no ensino a distância), tendo um crescimento de 65% desde 2003 (quando tinha 373.878, com uma taxa de feminização de 91%) (Brasil, 2003a; 2009a).

Tabela 4 – Número de Professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental (antigos professores/as primários) no Brasil.

Período	N.º de Professores	N.º de Professoras	% de Professoras	Período	N.º de Professores	N.º de Professoras
1771	17	0	0,0	1771	17	0
1872 - DF/RJ	49	38	43,6	1872 - DF/RJ	49	38
1884 - DF/RJ	90	107	54,3	1884 - DF/RJ	90	107
1907 - DF/RJ	29	652	95,7	1907 - DF/RJ	29	652
1909 - DF/RJ	44	934	95,5	1909 - DF/RJ	44	934
1910 - DF/RJ	43	1.015	95,9	1910 - DF/RJ	43	1.015
1911 - DF/RJ	63	1.095	94,5	1911 - DF/RJ	63	1.095
1912 - DF/RJ	60	1.182	95,1	1912 - DF/RJ	60	1.182
1920	---	---	72,5	1920	---	---
1936	8.678	56.727	86,7	1936	8.678	56.727
1946	6.502	86.081	92,9	1946	6.502	86.081
1970	---	---	98,8	1970	---	---
1980	---	---	96,2	1980	---	---
1991	38.854	554.955	93,4	1991	38.854	554.955
1998	---	---	94,0	1998	---	---

2000	112.337	1.134.477	91,0	2000	112.337	1.134.477
2009	66.416	655.097	90,7	2009	66.416	655.097

Fonte: Carvalho (1986): Dado de 1771. Schueler (2005, p. 387): Dados de 1872 e 1884. Sousa (2006, p. 6475): Dados de 1936 e 1946. Brasil (1927): 1907 a 1912. Vianna (2001/2002): Dado de 1920. Bruschini & Amado (1988, p. 12): Dados de 1970 e 1980. OIT-ILO (1991): Dado de 1991. Siniscalco (2002): Dado de 1998. IBGE Censo Demográfico: 2000. Dado de 2009, Brasil (2009b).

Presentemente percebem-se pequenas alterações na porcentagem de professoras no ensino primário, Campos (2002, p. 12) nos aponta um sensível declínio nos tempos atuais, o que pode provir de diferentes fatores (alto desemprego, que tende a tornar mais atrativa a atividade docente pela segurança que proporciona, aumentos de salário principalmente em pequenos municípios do interior do Norte e do Nordeste, devido à complementação dada pelo governo federal) (ver Tabela 2). Também verificamos um aumento de homens nos cursos de formação de professores, mas este ainda é baixo, os cursos voltados ao magistério (não só o primário) continuam altamente feminizados.

## 5. CONCLUSÕES

As Escolas Normais inicialmente eram instituições masculinas (tanto no seu corpo discente como docente), tais instituições não tinham muito prestígio, até porque a sua formação não era necessária para que se pudesse dar aulas. Quando a Escola Normal passa a ser aberta para as mulheres, mesmo com muita luta feminina e também com muita resistência contra a sua entrada, em pouco tempo as mulheres ultrapassam os homens em número de discentes.

Muitos discursos e ações ajudaram para que isso acontecesse: o medo da co-educação<sup>44</sup>; a defesa das “qualidades femininas” para a docência; a abertura de mais escolas normais femininas do que cursos secundários acessíveis às mulheres; o baixo salário que, associado com a necessidade de formação, torna outras áreas melhores para os homens (sobre a questão dos salários ver Rabelo, 2010); entre outros.

Assim, a institucionalização das escolas de formação de professores/as foi um importante passo para a feminização do magistério e para o afastamento dos homens da docência. No entanto, a feminização nas Escolas Normais não se dá junto com a desvalorização docente, ao contrário, acontece ligada a uma certa valorização: tanto salarial, quanto do estatuto do/a professor/a (que passa a ser formado em uma instituição). Além disso, este é um dos primeiros locais de estudo e profissionalização feminina, o que fez com que as mulheres agarrassem e defendessem esta oportunidade, tendo em vista a falta de outras possibilidades. Esta conquista também representou a abertura progressiva de outras áreas de trabalho e estudos (secundários e superior) às mulheres.

Contudo, mesmo com várias mudanças na formação dos professores e nos discursos sobre a mesma, as representações continuam fazendo com que a feminização da docência primária continue sendo realidade no Brasil, de tal forma que parece ser natural para a sociedade que a mulher escolha esta profissão, seja em nível médio ou superior.

44. Temia-se o homem ensinando a meninas, por isso precisava-se de professoras para dar aulas às meninas nas escolas primárias e as mulheres passam também a ensinar em turmas mistas.

Quanto ao debate sobre os níveis e espaços de formação de professores no Brasil, há pouco tempo a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental<sup>45</sup> em nível superior tem sido uma realidade presente no cotidiano brasileiro, com sua discussão aumentada nas últimas três décadas, sobretudo pela implementação no ano de 1996 da lei nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que no seu artigo 62 estabelece que os professores/as da educação básica<sup>46</sup> serão formados em nível superior. Assim, a promulgação desta lei promoveu mudanças e gerou muita discussões, mas mesmo assim ainda existe a formação de professores em nível médio/secundário.

Isto acontece porque o Brasil é um país onde ainda há falta de docentes, como indicaram as “Estatísticas dos professores no Brasil” (Brasil, 2003b) realizando uma estimativa de criação de cerca de 107 mil funções docentes principalmente por causa do incremento das matrículas na creche, entretanto aponta que se tenha uma redução de 150 mil postos de professores de 1ª a 4ª série. Contudo, esses profissionais poderão ser remanejados para outros níveis de ensino, em especial para a Educação Infantil.

No entanto, mesmo que possa existir redução de vagas em certos setores, isso não significa menos empregos, pois a profissão docente no Brasil sofre com a desvalorização social, financeira e de condições de trabalho, o que faz com que cada vez menos jovens escolham a carreira de professor (principalmente os das classes média e alta), muitos desistam da profissão depois de formados e/ou do ingresso no trabalho, quando chocam com a realidade do cotidiano escolar. Tal desvalorização é tão grande que o governo fez uma campanha de valorização do professor e criou um site <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/> para divulgação da profissão.

A indefinição existente na formação dos professores contribui para tal desvalorização. A realidade atual é a de coexistência de vários espaços e cursos para formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, o que continua a gerar disputas e incertezas, principalmente nos alunos que acorrem ou desejam escolher tais cursos, estes muitas vezes se perguntam: “Que curso escolher? Qual é o melhor para a minha necessidade? Qual é o que tem a melhor empregabilidade?”

Para haver algum consenso e progressos neste debate é preciso, de acordo com Tanuri (2000, pp. 85-86), que não haja a desmobilização da experiência acumulada tanto pelos cursos de Pedagogia existentes nem da experiência da imensa rede pública de cursos médios de formação (as antigas Escolas Normais) que podem ser capitalizados e aproveitados.

Entretanto, isso não tem acontecido, as políticas tem levado a desmobilização dos profissionais e a uma formação deficiente que não logra êxito frente aos problemas educacionais. Como analisa Saviani (2009, p. 148):

constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. (...) Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

45. Os “anos iniciais do Ensino Fundamental” no Brasil correspondem ao antigo “ensino primário”.

46. A educação básica vai da educação infantil (0 anos) até o fim do ensino médio (secundário).

Enfim, defendemos a necessidade de que o professor tenha uma formação em nível superior, mas uma formação de qualidade, contudo a correria pela extinção das escolas normais e a busca desenfreada pela formação dos docentes em nível superior muitas vezes ao invés de trazer melhorias na formação dos docentes, causou uma formação aligeirada, fragilizada e degradada.

Em especial dos professores em exercício que acorrem aos cursos de licenciatura, como descrevem Monteiro e Nunes (2006) sobre o Estado do Pará (mas que podemos afirmar que aconteceu em muitas partes do país). Tais professores são obrigados a se qualificarem conforme “exigência da Lei” e pelas suas prefeituras que estabeleceram parcerias com as instituições de ensino superior no sentido de qualificar seus professores, instalando-se um verdadeiro “mercado formativo”, cujos preços variavam conforme o formato do currículo dos Cursos. Tais cursos caracterizavam-se, em geral, como cursos: rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana; propagadores de conteúdos simplistas; com disciplinas reduzidas e trabalhadas de forma fragmentadas; ofertados nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor como carga horária do curso, cujo formato curricular tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a ao priorizar a certificação docente em detrimento da qualidade.

No nosso ponto de vista, todos estes debates, bem como outras disputas geram na área da educação divisões internas deveriam ser dissipadas, pois todos deveriam estar unidos em um mesmo objetivo, melhorar a educação no Brasil, resolver os seus problemas e não promover e manter hierarquias.

## REFERENCIAS

- Almeida, J. S. D. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, UNESP.
- Brasil. (1908-1912). *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: *Typographia da Estatística*, v.III, 1927. (1º Anno)
- Almeida, J. S. D. (1999). *Referencias para a formação de professores*. Brasília, MEC/SEF.
- Almeida, J. S. D. (2003a). *Censo da educação superior*. Brasília, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2003b). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasil, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2006). *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica 2003*. Brasília, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Almeida, J. S. D. (2009a). *Censo da educação superior*. Brasília, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2009b). *Sinopse do Professor da Educação Básica*. Brasília, INEP.
- Almeida, J. S. D. (2010). *Sinopse estatística da Educação Básica*. Brasília, INEP.
- Bruschini, C. E Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 64, Fevereiro, 4-13.
- Carvalho, R. D. (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, M. V. R. D. (2008). Curso de pedagogia e ensino normal: currículos em disputa pela escola como espaço de atuação profissional. *Revista Contemporânea*, 3, 5, jan/jun.
- Kuhlmann JR, M. (2000). Educando a infância brasileira In: LOPES, E. M. T., FILHO, L. M. F., et al (Ed/Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica editora.
- Kulesza, W. A. (1998). A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 79, 193, 63-71.

- Martins, Â. M. S. (1996). *Dos anos dourados aos anos de zinco. Tese de Doutorado em Educação.* Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- Monteiro, A. L. M. E Nunes, C. D. S. C. (2006). *A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal.* In 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu.
- Nóvoa, A. (1987). <<Le>> temps des professeurs. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. (Pedagogia 5)
- Nóvoa, A. (1991). Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Ed/Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem Pluridisciplinar.* Porto, Afrontamento, pp. 59-129.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed/Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, p. 14-33.
- Nunes, C. (2000). Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos paradigmáticos. *Teias: Revista da faculdade de Educação/UERJ*, 1, 16-55.
- OIT-ILO. (2008) *Segregat*. Recuperado de <http://laborsta.ilo.org/> Acesso em: 22/03/2008.
- Paiva, F. D. S. (2006). Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? In VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente, UERJ - Rio de Janeiro.
- Rabelo, A. (2010). A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, 26, 1, 57-88.
- Santos, H. H. M. D. (2004). *A história do instituto de educação*, 2004. Recuperado de <http://www.cemiiserj.xpg.com.br/>. Acesso em: 12 de Setembro de 2007.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 40.
- Schaffrath, M. D. A. S. (2000) *Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos.* In 23ª Reunião Anual da Anped.
- Schueler, A. F. D. (2005) Representações da docência na imprensa pedagógica na corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. *Educação e Pesquisa*, 31, 3, 379-390.
- Siniscalco, M. T. (2002). *A statistical profile of the teaching profession.* Geneva: International Labour Office (ILO/OIT) - UNESCO.
- Sousa, C. P. D. (2006) A escola de massas em Portugal e no Brasil nas estatísticas da Unesco: um estudo histórico-comparado (de 1946 aos anos 60). In *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Uberlândia.
- Tanuri, L. M. (2000) História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.
- Vianna, C. P. (2001/2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17/18.
- Villela, H. D. O. S. (2000). O mestre-escola e a professora. In: E. M. T. Lopes, L.M.F Filho, et al (Ed/Org.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte, Autêntica editora.
- Werle, F. O. C. (2005). Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 126.