



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação (Currículo)

Revista E-Curriculum

<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PAULISTAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DA PEDAGOGIA TECNICISTA

THE POLICY OF TEACHERS FORMATION IN STATE OF SÃO PAULO BEFORE,
DURING AND AFTER TECNICISM PEDAGOGY

CAMPOS, Judas Tadeu de

j.t.campos@uol.com.br

RESUMO

Este artigo analisa as políticas que implementaram a legislação que estruturou os cursos de formação de professores, assim como suas regulamentações, no Estado de São Paulo, a partir da Lei n.º 5.692/71. Por essa legislação foi adotada uma tendência pedagógica que ficou conhecida como Tecnicismo. O texto faz um breve relato histórico das antigas escolas normais e, após se concentrar no assunto principal, conclui comentando os atos administrativos que passaram a regulamentar o funcionamento e, depois, decretar a virtual extinção das escolas de Ensino Médio destinadas a preparar o magistério paulista.

Palavras-chave: Formação de professores, legislação, políticas educacionais.

ABSTRACT

This paper analyze the legislation which structured the Brazilian course of studier for teachers formation, mainly in the Stade of. São Paulo, during the lapse of time between 1971 to 1997. In these period was prevalent the “Tecnicismo” pedagogy. The author make a brief historic report of the



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

ancients “Normal Schools” and finish with a commentary about the governmental acts, which ordinance of current but finishing High School for teacher formation.

Key-words: Teachers formation, educational legislation, policies of education

1 INTRODUÇÃO

A idéia de preparação de professores para o ensino elementar foi preconizada por Comênius, no século XVII. Entretanto, o primeiro curso para a formação de docentes apareceu na Alemanha, em 1794. Recebeu o nome de Escola Normal porque deveria servir de norma ou modelo para as demais unidades escolares destinadas a preparar alfabetizadores. Depois da criação destas escolas, com o mesmo nome de escolas normais, estendeu-se para a França e para os demais países da Europa e da América (LUZURIAGA, 1961).

Já Reis Filho (1995), apresenta uma versão diferente. Para esse autor, a primeira instituição escolar com o nome de Escola Normal foi criada na França, pela Convenção, em 1774, por proposta de Lakanal, e instalada em Paris no ano seguinte. E informa que:

durante o século XIX, com o mesmo nome da instituição francesa, difundiu-se em vários países a escola de formação de professores primários: Inglaterra, em 1835; Brasil, 1835; e nos Estados Unidos, em 1838 (REIS FILHO, 1995, p. 149).

No Brasil, a preocupação com o estabelecimento de políticas de formação de professores para o ensino das quatro primeiras séries do atual Ensino Fundamental apareceu gradualmente. Entretanto, a formação do magistério para lecionar nas classes da então denominada ‘Escola de Primeiras Letras’, esteve presente desde a época do Império. A primeira Escola Normal brasileira foi fundada em 1835, na cidade de Niterói, na Província do Rio de Janeiro (AZEVEDO, 1963; LELIS, 1993). Essa foi, aliás, a pioneira da América Latina e a primeira escola normal de caráter público de todo continente, já que nos Estados Unidos as que então existiam eram todas particulares (ROMANELLI, 2003).

Já a tentativa pioneira de introdução de um curso para a formação de professores, na Província de São Paulo, não pode ser acusada de ter sido um grande sucesso. De fato, a primeira Escola Normal da cidade de São Paulo, denominada de ‘Escola Normal Paulista’, foi criada pela Lei n.º 34, de 1846, e instalada num edifício pertencente à Igreja Católica, próximo à Catedral da Sé. Essa unidade de ensino tinha apenas um professor, Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral, no curso da Faculdade de Direito do Largo de São



Francisco. Ali só os homens podiam estudar. Após 20 anos de funcionamento havia formado cerca de 40 professores, portanto, uma média de dois professores por ano. Em 1867 deixou de existir (AZEVEDO, 1963; TANURI, 1979).

Em 1874 foi criada outra Escola Normal, instalada no ano seguinte. Porém, Fernando de Azevedo (1963) considera que a solução definitiva para a tentativa de formação de docentes alfabetizadores no Brasil, somente viria com a mudança da forma de governo para República. De fato, somente com a Carta Magna de 1891 a formação de professores passou para a alçada do poder estadual. Em São Paulo, a partir de 1892, o Diretor Geral do Ensino Público Cesário Mota (esse cargo corresponde ao atual Secretário de Estado da Educação), inspirado pelas idéias do educador Antônio Caetano de Campos, empreendeu uma renovação na escola pública, que incluía a formação dos professores. O curso tinha quatro anos de duração. Azevedo (1963, p. 632), considera essa reforma como um “movimento remodelador, inspirado pelas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas”. A Escola Normal, estruturada segundo a nova legislação, foi instalada em 1894, no tradicional prédio da Praça da República, no centro de São Paulo. Esse movimento renovador do ensino paulista se estendeu até os princípios do século XX.

No período da República Nova, instaurada em 1930, foi realizada a Reforma Fernando de Azevedo. Em 1933 foi promulgado o Código de Educação. Com esse dispositivo, houve transformações substanciais na organização da Escola Normal. Passou a ter três anos de duração e de acordo com Tanuri (1979), conservou a mesma formatação até a reforma de 1968. Nesse ano, já sob o regime militar, iniciado em 1964, o governo paulista, através do Decreto n.º 50.133/68, provocou as primeiras alterações profundas na formação dos docentes para as primeiras quatro séries do então Ensino Primário. A principal delas foi a elevação do período de formação para quatro anos, dividido em duas etapas. Nos primeiros dois anos seria dada uma formação geral, comum aos demais cursos do então 2.º Ciclo do Ensino Secundário (atual Ensino Médio) e somente nos dois últimos anos letivos os alunos receberiam formação pedagógica. Dessa forma, o curso de magistério passa a ser uma das áreas do curso colegial, da Educação (MARCÍLIO, 2005). O novo formato começou a funcionar em 1969 e permaneceu até o ano letivo de 1974, quando foi recebido algumas modificações pela Deliberação CEE n.º 20/74. Essa configuração curricular ficou em vigor até 1976. Mas o termo ‘Escola Normal’ continuava a denominar todos os cursos que formavam os alfabetizadores nas escolas paulistas.



2 CURRÍCULO COMO TECNOLOGIA

A partir da segunda metade da década de 1950, o Brasil passou a ser um país com um respeitável crescimento industrial. Com isso, deixara de ser considerado “um país essencialmente agrícola”, como dizia um bordão, muito usado na época, para definir a economia nacional. A instalação de fábricas se intensificou na primeira década do chamado Regime Militar. Como conseqüência do aumento das indústrias que aqui se instalavam, o Censo Demográfico de 1970 constatou que, pela primeira vez, a maioria da população brasileira já morava na zona urbana (DURHAN, 1973). Era, porém, uma industrialização à maneira fordista, com linhas de produção e supervisão cerrada sobre o trabalho dos operários. De outra parte, as políticas oficiais se apoiavam no binômio ‘Segurança e Desenvolvimento’, dentro de uma ideologia nacionalista que se resumia no lema então muito difundido, o ‘Brasil como Grande Potência’ e a crença no ‘destino manifesto da nação’.

Influenciado por essa ideologia e em conseqüência da industrialização que se expandia, havia uma crescente necessidade de mão de obra qualificada, para operar a maquinaria industrial. Isso levou o governo brasileiro a elaborar uma nova política educacional para o País, em função da necessidade de rápida profissionalização, a partir do treinamento do aluno (FREITAG, 1986). Foi, então, introduzida a tendência pedagógica chamada de ‘Currículo como Tecnologia’, que ficou mais conhecida como ‘Tecnicismo’.

O Tecnicismo foi estruturado com base nos trabalhos dos americanos Bhurrughes Frederick Skinner, Benjamin Bloom e Ralph Tyler. A esse respeito, Goodson (2003, p. 48) afirma: “nas décadas de 1960 e 1970 testemunhamos a transformação da escolarização americana através de ideologia tecnocrática e técnicas de análise de sistemas – sucedâneo sofisticado das práticas tayloristas de eficiência social no começo do século XX”. E acrescenta:

Os que acreditam na nova ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, se uma abordagem de análise de sistemas produz aviões, produzirá também eficiente aprendizado infantil; e se, de acordo com uma forma feroz de behaviorismo, estiver determinado que certos comportamentos ocorrerão, eles ocorrerão. Os que assim acreditam imaginam que os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos de custo/benefício podem ser transferidos para a educação. A intenção é conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica (GOODSON, 2003, p. 43).

O Tecnicismo foi introduzido no Brasil pela Lei n.º 5.692/71, que passou a ser conhecida como a “lei da reforma do ensino”. Ela tornou obrigatória a ‘sondagem de



aptidões' no Ensino de 1.º Grau (correspondente ao atual Ensino Fundamental) e a 'qualificação para o trabalho' no Ensino de 2.º Grau (atual Ensino Médio). Essa nova tendência educacional partia do princípio de que a melhor forma de adaptar o indivíduo à sociedade industrial seria fazer com que ele recebesse certas informações, a partir do eixo estímulo-resposta. Isto significa que o aluno receberia a informação (estímulo), a qual deveria apresentar uma resposta esperada. Como explica Goodson (2003, p. 49),

O processo de formulação política tem afinidade com um conceito racionalista sobre ensino e professor. As razões são simples: a vontade do formulador de política precisa ser executada; as expectativas daquilo que as escolas devem atingir precisam ser traduzidas em ação; os operários (professores) na fábrica (escola) devem cumprir a tarefa que lhes é destinada, e a burocracia deve ser ocupada por burocratas que executarão as metas oficiais da instituição (GOODSON, 2003, p.49).

Portanto, caberia aos especialistas em educação e aos professores, elaborar planejamentos e programas de ensino que contivessem esses estímulos. A finalidade da 'sondagem de aptidões' no 1.º Grau seria levar à 'qualificação para o trabalho', em nível de 2.º Grau. Segundo o discurso oficial (BRASIL-MEC, 1975, p. 284), o objetivo desse grau de ensino seria:

beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa.

No Estado de São Paulo, os objetivos expressos na legislação federal foram consolidados e colocados em prática, pelo Governo do Estado, em nível das unidades escolares de 1.ª à 8.ª séries, através do 'Regimento Comum para as escolas de 1.º Grau', aprovado pelo Parecer CEE n.º 731/77 – CPG (SÃO PAULO-SEE, 1977). É válido para todas as escolas da rede estadual. Esse dispositivo entrou em vigor no mesmo ano de 1977.

3 HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

O período que este texto abrange vai além do que foi controlado pelo governo militar, isto se deve à vigência da Lei n.º 5.692/71, que permaneceu em vigor no País até o final de 1996, quando foi revogada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



O texto foi elaborado com base em dados bibliográficos, documentais e na minha própria experiência. Durante todo esse período, eu trabalhava na rede estadual de ensino, na maior parte dele como diretor de uma escola que mantinha o curso de que trata esta pesquisa.

Assim, com a Lei 5.692/71, a Escola Normal passa a ser apenas uma das habilitações profissionais do 2.º grau, perdendo sua identidade como agência de formação do professorado (LELIS, 1993), bem como sua secular denominação.

No Estado de São Paulo, a adaptação do curso de formação de professores à legislação e à tendência educacional do Tecnicismo, foi aprovada por uma resolução da Secretaria de Estado da Educação, de 21 de janeiro de 1977. Ela homologava a Deliberação CEE n.º 21/76, que estabelecia a ‘Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério’, como passou a ser chamada a Escola Normal (SÃO PAULO-SEE, 1977). O novo currículo – assim como o regimento comum anteriormente citado – começou a ser adotado a partir do mesmo ano letivo de 1977. Entre os planos curriculares estabelecidos para a formação do magistério paulista, este foi o que mais se identificou com as características do Tecnicismo.

O ato normativo mantinha a duração do curso em quatro anos, estabelecendo o mínimo de 2.900 horas de duração. Seguindo o que estabeleciam os diversos atos que regulamentaram a aplicação da Lei n.º 5.692/71, a grade curricular do novo curso de formação de professores estava dividida em duas partes, chamadas de ‘Educação Geral’ e ‘Formação Especial’. A Educação Geral era formada pelo Núcleo Comum, cujas disciplinas eram estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, e pelos conteúdos do artigo 7.º da lei da reforma do ensino. Esse dispositivo determinava as seguintes atividades: Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica (que nas últimas séries do curso seria ministrada com o nome de Organização Social e Política do Brasil). Ou seja, toda parte de Educação Geral era determinada pelo Governo Federal. Talvez como reflexo da centralização administrativa imposta pelas políticas públicas da época.

Já a Formação Especial, estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, constituía a parte que, propriamente, deveria formar o docente. E também se dividia em duas partes. Uma, constituída pelos Fundamentos da Educação (abrangendo aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação, que poderiam ser tratados isoladamente ou numa única disciplina), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau e Didática, que incluía Prática de Ensino (o estágio supervisionado). Mas mesmo esta parte estava amarrada à regulamentação do Conselho Federal de Educação. O Parecer CFE n.º 349/72 (*apud* SÃO PAULO-SEE, 1976, p. 60), já havia determinado como deveria se constituir o currículo para a



formação de docentes da 1.^a à 4.^a séries do 1.^o Grau. E passa a denominar a antiga escola normal como ‘habilitação específica de 2.^o grau para o exercício do magistério, em 1.^o grau’. O caráter conservador desse ato normativo federal se revela quando ele afirma:

É indispensável que o Curso dê ao futuro professor oportunidade de realizar seu desenvolvimento intelectual em termos de cultura geral e profissional. Os programas de cada disciplina deverão atender à globalização de conhecimentos em torno de uma Unidade. O futuro professor será levado a conhecer a Escola de Primeiro Grau como instituição democrática, que visa à educação para o desenvolvimento, e também a compreensão da realidade social do meio onde vai atuar, de modo a integrar o aluno na comunidade.

A ideologia conservadora dessa tendência educacional aparece também no Parecer CEE n.º 81/76. Referindo-se especificamente aos aspectos psicológicos, biológicos e sociológicos, integrantes dos Fundamentos da Educação, esse dispositivo afirma que eles “deverão contribuir no conhecimento integrado do educando no seu desenvolvimento e no seu ajustamento ao meio”. Como se nota, ambos pareceres determinam, como tarefa da escola, contribuir para a adaptação do indivíduo ao meio, mas não falam em outro ponto fundamental e inseparável do processo educacional, que é a formação para torná-lo participante dos direitos de cidadania e um agente da transformação dessa mesma sociedade.

Na segunda parte do que era chamado de ‘mínimos profissionalizantes’, a grade curricular também se revela integrada à ideologia dominante: apenas conteúdos visando a preparação do aluno para o trabalho. A própria escola poderia escolher até três matérias tiradas da seguinte relação, estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação: Princípios de Documentação, Técnicas de Estudo, Teoria da Comunicação, Noções de História da Filosofia, Relações Humanas e Relações Públicas na Escola, Teatro Infantil, Enfermagem do Lar e Socorros de Urgência, Puericultura, Literatura Infantil e Folclore.

Uma das principais modificações introduzidas pela Deliberação CEE n.º 21/76, foi estabelecer que, na 4.^a série, a grade curricular seria organizada de forma a permitir a opção do aluno por uma das seguintes áreas: Ensino da 1.^a e 2.^a séries do 1.^o Grau, Ensino da 3.^a e 4.^a séries do 1.^o Grau ou Magistério na pré-escola. A escola tecnicista, seguindo a tendência administrativa inspirada no taylorismo, vigente nas indústrias que, na época, se estabeleciam no País, também deveria especializar seus professores.

Cada uma dessas habilitações apresentava uma relação de disciplinas, cuja adoção pela escola seria obrigatória, de acordo com a área escolhida.

Para a especialização no Ensino de 1.^a e 2.^a séries foram incluídos: Psicologia do Desenvolvimento da Criança, Técnicas Corretivas das Deficiências da Linguagem, Técnicas



de Alfabetização, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática e Prática de Ensino (estágio supervisionado).

No ensino da 3.^a e 4.^a séries o currículo apresentava: Psicologia do Desenvolvimento da Criança, Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática, Conteúdo e Metodologia de Ensino das Ciências e Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais e Prática de Ensino.

Mesmo a chamada Formação Especial, parte da grade curricular sob a responsabilidade do sistema estadual, tinha seus conteúdos induzidos pela normatização oriunda da União. Do texto do Parecer CEE n.º 81/76 (p. 64) se deduz que, no mesmo, a formação para o Magistério na Pré-Escola, estava inspirada por uma norma federal, o Parecer CFE 1.600/75. Quase todos os conteúdos curriculares relacionados pelo Conselho Federal de Educação, aparecem também na grade estabelecida para a formação do magistério paulista, nessa área: Fundamentos da Educação Pré-Escolar: aspectos histórico, legal, filosófico e sociológico, Nutrição e Higiene no Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas de Aprendizagem, Didática da Educação Pré-Escolar e Prática da Educação Pré-Escolar, incluindo o estágio supervisionado.

A justificativa para a introdução dessas especializações era dada no citado Parecer CEE n.º 81/76: ao cursar uma das três áreas oferecidas, além de receber uma habilitação genérica para o magistério, o aluno estaria “preparado para atuar, com maior desenvoltura” (p. 59). É interessante notar que até o conjunto de atividades previstas no artigo 7.º da Lei n.º 5.692/71 deveriam estar voltados para o ensino pré-escolar: “Educação Física, com ênfase em recreação e jogos; Educação Artística; Programas de Saúde, particularmente no que se refere à nutrição e à higiene do pré-escolar e Formação Moral e Cívica na pré-escola”.

Uma curiosidade é que a as escolas acabaram encontrando um atalho para contornar essa superespecialização. Como a norma não proibia que os alunos formados para lecionar na pré-escola também lecionassem nas classes de primeiras à quarta séries, a imensa maioria dos cursos de formação de professores adotou a especialização dirigida ao ensino pré-escolar, permitindo, assim, que seus professorandos pudessem reger classes nas quatro primeiras séries do ensino de 1.º grau.

A Deliberação n.º 21/76 permitia ainda que, em caso de existência de vagas, os professores habilitados pelas legislações anteriores, poderiam se matricular diretamente na 4.^a série, cursando mais um ano letivo, para que não ficassem impedidos de poder lecionar nas classes de pré-escola.



Assim, todos os professores formados entre 1977 a 1987, portanto, num período de 11 anos, foram influenciados pela tendência pedagógica do Tecnicismo, que sobreviveu, na legislação do ensino, por mais de uma década, ao seu criador, o chamado Regime Militar.

Entretanto, mesmo antes do fim da vigência da Deliberação CEE n.º 21/76, um dos principais objetivos da Lei n.º 5.692/71, a obrigatoriedade da qualificação profissional em nível de 2.º Grau, já havia sofrido um duro golpe, em 1982. Nesse ano o governo do regime militar), publicou a Lei n.º 7.044 (SÃO PAULO-SEE, 1983), que tornava facultativa a qualificação para o trabalho, nas escolas desse grau de ensino. Outra modificação importante feita por esta legislação, em relação à lei de 1971: extinguiu o Núcleo Comum, ficando o currículo dividido apenas em Parte Comum e Parte Diversificada. Era uma forma de reconhecer o fracasso, não só do dispositivo legal que havia privilegiado a profissionalização obrigatória, mas da própria tendência educacional do Tecnicismo.

Mas não se pode esquecer que o Tecnicismo trouxe também diversas inovações para o ensino brasileiro, algumas muito positivas, que contribuiriam para a evolução das concepções do processo ensino-aprendizagem em nossas escolas. Entre elas estão a introdução das chamadas provas objetivas, o planejamento anual elaborado pelos professores em nível de escola e a avaliação feita com base em objetivos claramente discerníveis – que os próprios docentes estabeleciam para a aprendizagem – e eram expressos em conceitos e menções. Foi uma tentativa pioneira de se implantar a chamada avaliação qualitativa. A partir disso, a avaliação quantitativa, expressa em notas de zero a dez, que era hegemônica no ensino brasileiro, começou a ser considerada pelos educadores como um processo ultrapassado.

Um fato ocorrido no período em que a Deliberação CEE n.º 21/76 esteve em vigor – embora não seja, necessariamente, decorrente dela – foi o grande crescimento do número de cursos instalados da Habilitação Específica para o Magistério.

Porém, como nota Marcílio (2005, p. 299), o fim da Escola Normal foi um dos maiores golpes desfechados contra o ensino no País. “Essa reforma tecnicista foi responsável pelo esvaziamento, pela desmontagem, pela desestruturação, pela perda de identidade dos cursos que vieram substituir a Escola Normal”, lamenta.

4 NOVA NORMATIZAÇÃO

Em 1987 o ambiente político brasileiro era outro. Os problemas econômicos provocados pelas grandes altas no preço do petróleo, em 1973 e 1979, geraram ondas inflacionárias nos



países capitalistas desenvolvidos. A significativa queda na arrecadação de impostos, obrigando as nações a gastar mais do que arrecadavam, gerou a chamada ‘crise fiscal do Estado’. Foi o fim do sonho do ‘Brasil como Grande Potência’ e o início de uma nova ideologia, que ficou conhecida como neoliberalismo, que pretendia promover um ajuste que levasse ao equilíbrio entre as receitas e despesas, pelo controle dos gastos públicos (RODRIGUES, 2000).

De outra parte, no Brasil, o governo comandado pelos militares desde 1964, havia chegado ao fim. Desde a eleição de Tancredo Neves para presidente da República, em 1985 – e cujo mandato foi exercido pelo vice-presidente eleito, José Sarney – o País começava a viver num ambiente de democracia, período que ficou conhecido como ‘Nova República’.

Mas a Lei n.º 5.692/71, embora modificada pela Lei n.º 7.044/82, continuava a reger a educação brasileira. Assim, foi ainda baseado nessa legislação que o sistema estadual de educação do Estado de São Paulo homologou a Deliberação CEE n.º 30/87 (SÃO PAULO-SEE, 1988), que dispunha sobre ‘a Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério’, como continuou denominada o curso que formava os professores para as quatro primeiras séries do ensino de 1.º grau. A nova deliberação entrou em vigor a partir do início do ano letivo de 1988.

Como a sustentação legal não havia sido modificada, essa nova deliberação procurou aperfeiçoar e corrigir o que não havia dado certo na norma de 1976. A Parte Comum (novo nome da Educação Geral) permaneceu a mesma. Também permaneceriam como na anterior as disciplinas componentes dos Fundamentos da Educação, a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau e a Didática (incluindo Prática de Ensino).

Mas diversas mudanças de ordem táticas e operacionais foram introduzidas no currículo. Enquanto a Deliberação CEE n.º 21/76 estabelecia um curso – com 2.900 horas de duração, com 240 horas de estágio supervisionado, a Deliberação CEE n.º 30/87 elevou esse mínimo para 3.200 horas, e subia para 300 horas a exigência do referido estágio. Nessa nova normatização foi omitida a relação de disciplinas profissionalizantes, das quais as escolas deveriam escolher três, para compor a parte diversificada de suas grades curriculares.

A Indicação CEE n.º 15/87 - CP, anexa à nova deliberação, reconheceu que embora a norma anterior fosse muito bem elaborada, demonstrou algumas insuficiências. Uma delas foi concentrar a formação do professor nas duas últimas séries e acentua: “Pouco mais que um ano é absolutamente insuficiente [para a especialização do professor] e mais gritante quando



se compara esse tempo com o destinado ao aprofundamento de estudos, que é de um ano” (p. 480). Outra crítica apontada pelo relator:

[...]das três opções possíveis, apenas a relativa ao Magistério da Pré-Escola vinha praticamente funcionando. Por uma razão até muito simples: o mesmo diploma, com aprofundamento em Pré-Escola, ou não, permite lecionar genericamente da 1.^a a 4.^a séries. Daí que, aquele aprofundamento de estudos no ensino de 1.^a e 2.^a ou 3.^a e 4.^a séries que poderia amenizar os efeitos da desproporção apontada, não o fez. No fundo, todos ou quase todos passaram a receber um só diploma, com direito de lecionar da 1.^a a 4.^a série, mais na Pré-Escola.

Dessa forma, a partir de 1988 esses aprofundamentos deixaram de existir.

As mudanças na nomenclatura e na distribuição das disciplinas apareceram em alguns pontos da Parte Diversificada (como passou a se denominar a parte de Formação Especial). Enquanto na deliberação de 1976, os Fundamentos da Educação eram tratados genericamente como ‘aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação’, a nova norma trata esse componente como disciplinas autônomas: Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação.

Outra modificação feita na grade curricular foi a introdução, em caráter obrigatório, das disciplinas Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, com especial ênfase na Alfabetização; Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais; e Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática. Como se pode observar, pela Deliberação CEE n.º 21/76, todas essas matérias já existiam nos aprofundamentos de estudos, introduzidos na 4.^a série do curso, principalmente na área que formava docentes para a 3.^a e 4.^a séries do 1.º Grau. A diferença é que na nova deliberação Ciências e Matemática passaram a compor uma mesma disciplina, enquanto na anterior eram tratadas como componentes distintos.

Talvez para compensar a falta de conteúdos específicos para a pré-escola, a Deliberação n.º 30/87 determinou que os conteúdos ministrados nessas disciplinas também fornecessem ao futuro professor as experiências de aprendizagem que ele desenvolveria na pré-escola. Por outro lado, determinou que a carga horária do Estágio Supervisionado a ser realizado nesse nível de ensino não ultrapasse a um terço do total das 300 horas previstas.

A Deliberação CEE n.º 30/87 foi a norma para a organização curricular de todas as escolas que mantinham a Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério, vinculadas ao sistema estadual de ensino. Portanto as públicas e as particulares, no período entre 1988 e 1997.

A Lei n.º 9.394/96 (UDemo, 1997, p. 21), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (L.D.B.), revogou expressamente a Lei n.º 5.692/71 e a Lei n.º 7.044, que



davam sustentação legal para a Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério. De acordo com a legislação que atualmente ampara o ensino brasileiro, a formação de professores para as classes iniciais do Ensino Fundamental passa a ser feita no agora denominado ‘Curso Normal’.

Foi assim que, no Estado de São Paulo, partir do ano letivo de 1998, acabou-se, de direito e de fato, a formação de professores fundamentada na legislação que instituiu a tendência da educação tecnicista em nosso País.

5 SITUAÇÃO ATUAL

Atualmente os cursos normais paulistas estão regidos pelas normas da Resolução SE n.º 11, de 23 de janeiro de 1998 (SÃO PAULO-SEE, 1998). A carga horária do currículo pleno foi elevada para 4.000 horas de aulas. Como a resolução é um ato administrativo, que serve como um instrumento próprio para regulamentar decretos, e como forma de manifestação da Secretaria de Estado da Educação, foi dirigida somente à rede de escolas estaduais e não a todo sistema educacional do Estado de São Paulo. Entretanto, com o vácuo provocado pela revogação da lei que alicerçava as escolas de formação de professores, os cursos normais instalados em escolas das redes municipal e particular também acabaram adotando a mesma grade curricular que acompanha, como um anexo, a citada resolução.

A L.D.B. estabelece que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sejam formados em nível superior, embora admita, como formação mínima, a oferecida em nível médio, no chamado Curso Normal (art. 62). Em função disso, o Decreto Federal n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, regulamentou as normas para a formação, em nível superior, de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O § 2.º, do Artigo 3.º estabelece que “a formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

Finalmente, o que parece ter sido o golpe definitivo contra a formação de professores em nível médio, no Estado de São Paulo, foi dado pela Resolução SE 119, de 7 de novembro de 2003, publicado no Diário Oficial do dia seguinte. Nela, o secretário de Educação, expressando a política do sistema educacional do Estado, usando outros termos e palavras, proibiu a abertura de novas classes das primeiras séries do Curso Normal a partir do ano letivo de 2004, nas escolas mantidas pelo governo estadual. A partir desse ano, só



funcionariam, até sua extinção, as classes já instaladas de terceiras e quartas séries. Foi a morte anunciada do curso normal de nível médio.

Analisando os efeitos das políticas educacionais, Goodson (2003, p. 48), de forma um tanto acaciana, afirma:

Seja qual for a forma como é criada a política educacional, o seu objetivo é realizar (presumivelmente aperfeiçoar) a prática educativa. Inevitavelmente, tal política deve basear-se em algumas teorias ou hipóteses em torno da prática educacional. Se essas hipóteses forem corretas, a política chegará aos resultados pretendidos. A política que se baseia em hipóteses incorretas provavelmente não irá funcionar e talvez acarrete efeitos não intentados (possivelmente indesejáveis).

De qualquer maneira, na política educacional adotada pelo Governo para a formação de professores no Estado de São Paulo, um efeito já se tornou conhecido: ela fez com que o Curso Normal de nível médio, que durante mais de um século formou os alfabetizadores paulistas, chegasse ao seu melancólico fim.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília: UnB, 1963.
- BRASIL. MEC. Parecer n.º 76/75. Brasília: MEC, 1975.
- DURHAN, Eunice. **A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LELIS, I. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1961.
- MARCÍLIO, Maria L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Fernand Blaudel; Imprensa Oficial, 2005.
- RODRIGUES, Alberto T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: D. P & A, 2000.
- REIS FILHO, Casimiro. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SÁNCHEZ, António. H. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Thex, 2001.



SÃO PAULO. SEE. Deliberação CEE n.º 21/76. Volume I (atualização). Julho a dezembro de 1976. São Paulo: IMESP, 1977.

SÃO PAULO. SEE. Parecer CEE n.º 731/77 – CPG. Volume III (atualização). Maio a agosto de 1977. São Paulo: IMESP, 1977.

SÃO PAULO. SEE. Lei n.º 7.044/82. Volume 9. Ano de 1982. São Paulo: IMESP, 1983.

SÃO PAULO. SEE. Deliberação n.º 30/87. Volume XXIV (atualização). Julho a dezembro de 1987. São Paulo: IMESP, 1988.

SÃO PAULO. SEE. Resolução SE n.º 11/98. Volume XLV (atualização). Janeiro a julho de 1998. São Paulo: IMESP, 1998.

SÃO PAULO. SEE. Resolução SE n.º 119, de 7 de novembro de 2003. Diário Oficial do Estado. São Paulo. 8 de novembro de 2003, seção I, p. 34.

TANURI, Leonor. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: FE-USP, 1979.

Lei n.º 9.394/96: Diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: UDEMO, 1997.

Recebido em: 27/07/2005

Aceito em : 17/09/2005

Para citar este artigo:

CAMPOS, Judas Tadeu de. As políticas de formação dos professores paulistas antes, durante e depois da pedagogia tecnicista. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: dd/mm/aa.

Breve Currículo do autor:

Judas Tadeu de Campos é Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde é pesquisador no grupo de pesquisa Políticas de Educação no Brasil e Professor Assistente Doutor (Sociologia da Educação) no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU).

