

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL EM NÍVEL SUPERIOR: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS*

*Andréia Ferreira da Silva***

RESUMO

O presente artigo busca analisar as primeiras experiências de formação superior do professor no país. Examina as propostas de formação do professor em nível superior, inclusive as do professor primário, debatidas e implementadas no período inicial de industrialização do país, de 1930 a 1946. Os debates em torno da preparação de docentes realizados nesse período estão marcados pelo contexto histórico e pelas disputas, entre educadores liberais e católicos, para a definição da política educacional do país. Os primeiros cursos instituídos no IE-USP (1934) e na UDF (1935), para a formação superior do professor em todos os níveis, propostos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foram extintos com o advento do Estado Novo. Esse fato em muito condicionou a inserção da área da educação no interior da universidade brasileira.

Palavras-chave: Formação superior de professores. Pioneiros da escola nova. Educadores católicos.

O presente artigo tem como objetivo analisar as primeiras experiências de formação superior do professor no país, inclusive para a educação primária. Essas experiências foram marcadas pelo pensamento escolanovista e sua concepção de educação e do papel do professor em uma sociedade em mudança. Desse modo, o estudo analisa as propostas de formação do professor em nível superior, debatidas e implementadas no período inicial de industrialização do país, de 1930 a 1946. Nesse contexto, novas exigências de formação foram apresentadas à sociedade brasileira e, especificamente, à instituição escolar. O debate e as reformas

* Artigo recebido em 2/6/2007 e aprovado em 6/8/2007.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvaandrea@uol.com.br

educativas ocorridas nesse período não excluíram de suas preocupações as questões referentes à formação de professores para uma “nova escola”, que necessitava ser construída para atender às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Os debates em torno da formação de professores estão marcados pelas disputas entre educadores liberais e católicos, ou seja, por projetos diferenciados para o desenvolvimento da sociedade brasileira, para a educação e para a formação de professores.

A sociedade brasileira, nas primeiras décadas do século XX, foi marcada, de um lado, pela existência de uma burguesia industrial fraca e dependente do capital agrário-exportador para sua reprodução¹ e, de outro, por uma sociedade civil frágil e desarticulada.

Nos centros urbanos, o proletariado, apesar das tentativas localizadas de auto-organização, não conseguiu afirmar a consciência da especificidade de sua classe e se submeteu às estratégias de controle do Estado a partir de 1930. No meio rural, a organização de movimentos camponeses foi bloqueada pelo predomínio das relações clientelares. Os setores médios urbanos não se constituíram em força social suficientemente organizada para tornar hegemônico um projeto de sociedade, sendo vulneráveis às estratégias de cooptação do Estado.

Essa situação produziu, principalmente a partir de 1930, um Estado forte que passou a desempenhar, ao longo da história, dois papéis: “o de substituir as classes sociais em sua função de protagonista dos processos de transformação e o de assumir a tarefa de ‘dirigir’ politicamente as próprias classes economicamente dominantes” (COUTINHO, 1999, p. 204).

O Estado corporativo, principalmente com o estabelecimento do Estado Novo, passou progressivamente a atuar de forma direta na industrialização através da construção da infra-estrutura necessária para a sua expansão e da montagem das grandes empresas estatais. No campo social, o Estado buscou regular as relações sociais, absorvendo no interior de suas estruturas os interesses sociais, e se transformou numa arena de conflitos arbitrados por ele.

De acordo com Neves (1991), as políticas públicas dos anos iniciais do processo de modernização capitalista brasileiro procuraram responder a uma dupla e concomitante determinação: as necessidades de valorização do capital e a busca, pelo Estado, de um consenso mínimo nos marcos de um capitalismo dependente e em momento inicial de estruturação. Com base nessa dupla finalidade, o Estado corporativo desenvolveu ações

para regular as relações de trabalho e estabeleceu medidas concretas quanto à previdência social, à saúde pública e à educação.

Nesse contexto, a educação brasileira, como uma política pública, teve seus objetivos redefinidos para se adequar à sociedade urbano-industrial. As diretrizes para a educação buscaram assegurar a produção da força de trabalho e a busca tutelada de um consenso mínimo dos segmentos urbanos emergentes do processo de industrialização e urbanização (cf. NEVES, 1991).

É importante lembrar, de acordo com Coutinho (2000), que a sociedade brasileira, a partir de 1930, foi marcada pela tendência à ocidentalização, ou seja, “à constituição de uma ‘relação equilibrada entre Estado e sociedade civil’, que superava a antiga situação ‘oriental’ em que ‘o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa’”² (p. 88-89). Essa organização da sociedade civil em muito influenciaria a definição das políticas para a educação, tanto do ponto de vista da organização das demandas das entidades congregadoras dos trabalhadores quanto dos interesses das entidades do capital. Neste sentido, é importante registrar a organização dos educadores liberais em torno da Associação Brasileira de Educação, a partir de 1924, e dos educadores católicos preocupados em fortalecer suas propostas para a educação no país.

Neves (1991) esclarece que a abundância da força de trabalho no país, a sua disponibilidade e o controle pelo Estado reforçaram as estratégias capitalistas de superexploração da força de trabalho, ou seja, da exploração da mais-valia absoluta, em vez da utilização de métodos racionalizados de obtenção ampliada da mais-valia relativa.³ Essas demandas do capital repercutiram tanto na redução das reivindicações educacionais por parte dos trabalhadores quanto na redução da demanda educacional por parte do setor capitalista. Entretanto, apesar desse quadro, alguns setores do capital passaram a reivindicar do Estado ações educacionais que garantissem a formação de funcionários adaptados a funções de gerência e a tarefas especializadas, bem como para a formação de seus intelectuais orgânicos. Além disso, segmentos da sociedade civil também reivindicaram a expansão das oportunidades educacionais. Por exemplo, desde o início do século XX, o operariado defendia a redução da jornada de trabalho para, dentre outros, possibilitar o acesso da classe trabalhadora à educação. Já as classes médias viam a escola como forma de ascensão social.

O Estado corporativo, implantado em 1930, instituiu uma nova divisão social para a oferta da educação no país. Nessa divisão de tarefas, coube ao Estado a ampliação e a integração dos ramos de conhecimento a serem transmitidos e/ou produzidos mediante o regime universitário; a expansão, de forma mais restrita, das oportunidades educacionais em nível médio e primário destinadas às camadas mais amplas da população urbana, utilizando-se da sua própria rede e da estrutura sindical dos trabalhadores.⁴ A Igreja Católica responsabilizou-se pela promoção, sob a tutela estatal, da educação primária e secundária das classes dominantes.

Ao mesmo tempo, o Estado associou-se aos empresários na implementação do ramo técnico-profissionalizante, via a instituição de um sistema paralelo de formação: Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (Senai), criado em 1942, e Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (Senac), criado em 1946. O Estado implementou também diretamente o ensino técnico-profissional agrícola, comercial, industrial e normal.

Essas diretrizes educacionais foram progressivamente implantadas a partir de 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação e a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, que se estenderam de 1942 até o ano de 1946, com a reforma do ensino primário e normal.

Em 1931, foi implementada a Reforma Francisco Campos, nome do primeiro ministro que assumiu a recém-criada pasta da Educação e Saúde Pública. A criação desse ministério, em 1930, revela que a educação, em um contexto de modernização da sociedade brasileira, afirmava-se como um serviço público e um importante instrumento para a construção de uma nova hegemonia. O poder centralizado de intervenção do Estado na rede de instrução pública e particular revela o início da força ordenadora do Estado no campo educacional.

A Reforma Francisco Campos foi constituída por seis decretos, que trataram, além da criação do Conselho Nacional de Educação, da organização da educação superior. A reforma adotou o regime universitário como padrão e instituiu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com o intuito de oferecer formação superior de professores para o ensino médio, faculdade que não chegou a ser criada. Além dessas medidas, ocorreu a organização da Universidade do Rio de Janeiro, do ensino secundário e do ensino comercial.

A disputa entre liberais e católicos, iniciada na década de 1920, pela definição do modelo nacional de educação expressava a luta entre

duas vertentes do projeto de manutenção das relações capitalistas de produção no país: o projeto liberal, representado pelos pioneiros, e o projeto conservador, defendido pelos católicos.

Os pioneiros da educação nova, organizados na Associação Brasileira de Educação, propuseram a reestruturação do sistema educacional de modo a adequá-lo ao industrialismo emergente e a um projeto liberal-democrático de sociedade. Defenderam a criação de um sistema educacional laico e público, sob a responsabilidade do Estado, que garantisse a expansão da escolarização, a elevação do nível intelectual de parcela significativa da população e a formação de um homem comprometido e preparado para o processo de modernização em curso. Além disso, objetivando a adequação da educação à nova sociabilidade exigida pelo novo estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, indicaram a elevação da formação dos professores para o nível superior.

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, carta de princípios do movimento renovador, lançado em 1932,

Todos os professores, de todos graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.⁵

Nessa proposta, observa-se que as escolas normais deveriam ser elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. Essa proposta foi implementada, por um breve período, na UDF e no IE-USP, sob a direção de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

O projeto conservador, representado pela Igreja Católica,⁶ defendeu um governo forte que garantisse a ordem constituída e controlasse a “desenfreada liberdade” da sociedade. Assim, a Igreja defendia a implantação de um Estado antidemocrático. Os educadores católicos buscavam a garantia da manutenção de sua atuação na educação escolar, buscando impedir a atuação crescente do Estado nessa área. Pregavam que a educação consistia em dever da família e deveria pautar-se nos valores do catolicismo e de uma educação tradicional. Além disso, defendiam a conservação de seu poder de intervenção para além dos limites de suas igrejas e escolas, por meio da introdução do ensino religioso em todas as escolas.

A disputa entre liberais e católicos perpassou todo o processo de definição das políticas educacionais do período nacional-desenvolvimentista (1930-1964), com exceção do período da ditadura de Vargas, quando um novo quadro político reforçou o setor conservador com a implantação de um regime antidemocrático e de uma política educacional que confiava à família, e não ao Estado, como propugnavam os liberais, a responsabilidade da educação de seus filhos, cabendo ao Estado uma função complementar.

Desse modo, a definição das políticas da educação, no período analisado, constituiu-se como uma arena de embates, na qual a legislação do ensino, de acordo com Romanelli (2000), “evoluiu de forma contraditória, buscando, ora conciliar as correntes em oposição, ora favorecer uma delas. Nessa evolução, porém, a balança pendeu muito mais em favor das correntes conservadoras” (p. 127), privilegiando os interesses das elites. Essa variação decorreu das mediações estabelecidas entre as relações de força travadas entre as classes sociais e das estratégias de direção e domínio implementadas pelo Estado.

A Associação Brasileira de Educação (ABE),⁷ criada em 1924, consistiu na instituição que liderou, nos anos de 1920 e 1930, os debates sobre a questão educacional no país. Tanto liberais como católicos participavam da ABE, até a saída dos católicos no início da década de 30 em decorrência do acirramento das divergências entre esses grupos. Os educadores católicos criaram sua associação em 1933, a Confederação Católica de Educadores, inaugurando um espaço próprio para o fortalecimento e a divulgação de seu ideário educacional. Assim, à medida que os reformadores se fortaleciam e ampliavam seu diálogo com os educadores, intelectuais, políticos e jornalistas ocupavam cargos nos governos estaduais e efetivavam reformas, os católicos também se organizavam objetivando a veiculação de suas concepções e a articulação com outros segmentos da sociedade.

Em relação à articulação de propostas educacionais oriundas do campo do trabalho, Neves (1991) afirma que elas foram impedidas de se expressar em decorrência da diversidade estrutural da economia, do estágio inicial da industrialização brasileira e das políticas utilizadas pelo Estado corporativo, que buscou instituir um sindicalismo corporativo e cooptável e se utilizou da força como mecanismo para deter a organização autônoma das massas.

Principalmente a partir do golpe de 1937, implantou-se um processo ascendente de centralização das questões educacionais no governo federal. Se antes as regulamentações da União deveriam constituir-se como modelo aos estados da federação, a partir de então se instauraram mecanismos de controle e de articulação de um “sistema” nacional de ensino organizado em torno das leis emanadas do poder central, visando ao fortalecimento do consenso em torno do processo em curso e a preparação da mão-de-obra necessária ao estágio de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Assim, o projeto de modernização conservadora tinha uma concepção de educação que:

ao mesmo tempo em que introduzia elementos da civilização científico-tecnológico, mantinha vivo o estilo bacharelesco de ensino, próprio de épocas anteriores; que, ao mesmo tempo em que permitia o acesso de frações mais amplas do segmento urbano da sociedade à escola, reproduzia as relações de classe demarcando acentuadamente a distinção entre educação para as elites e educação para as massas, reforçando a diferenciação entre trabalho intelectual e trabalho manual; e que incorporava pelo alto frações de assalariados e de profissionais liberais e excluía a maioria das massas populares. (NEVES, 1991, p. 80)

Apesar de previstas no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, as primeiras experiências de formação superior de professores no Brasil foram: a do Instituto de Educação de São Paulo, coordenada por Fernando de Azevedo (1934), e a da Escola de Professores no Rio de Janeiro, coordenada por Anísio Teixeira (1935). As duas situavam-se no bojo das disputas entre católicos e liberais quanto à definição de educação para o país.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934,⁸ que tinha em sua composição uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁹ (FFCL), incorporou o Instituto de Educação¹⁰ reformulado por Fernando de Azevedo. Nesse novo modelo de universidade, à Faculdade de Filosofia caberia a centralização dos estudos básicos de todos os cursos objetivando desenvolver o espírito universitário e evitando a duplicação de recursos para fins idênticos. Entretanto,

Ao procurar implantar este novo modelo, seus fundadores previam a resistência a ser enfrentada, pois ela surgia em contraposição a

privilégios adquiridos e intocáveis, de escolas e de catedráticos, particularmente no que diz respeito à centralização dos estudos básicos na nova faculdade. (FÁVERO, 2000, p. 60)

Essa disputa, no interior do campo acadêmico, dos segmentos emergentes das novas áreas de conhecimento e dos segmentos tradicionais do ensino superior brasileiro, conduziu ao enfraquecimento do projeto original da FFCL. Nesse processo, ocorreu a conversão da FFCL em apenas mais uma unidade acadêmica, e as demais unidades passaram a assumir as matérias básicas de seus cursos. Em relação à experiência do Instituto de Educação da USP, Evangelista (2001) faz a seguinte análise:

no estado de São Paulo, inaugurou-se a primeira escola de nível superior para o preparo do professor, o Instituto de Educação, originário da reforma educacional de Fernando de Azevedo. Em 1934 foi incorporado à Universidade de São Paulo e, em conjunto com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, responsabilizou-se pelo preparo docente em nível universitário. No IEUSP institucionalizou-se a primeira geração de professores universitários voltados à formação de professores primários e secundários, projeto enraizado no debate intelectual ocorrido especialmente nos anos de 1920. (p. 247)

Nesta experiência, a formação do professor foi conduzida de modo a tornar-se progressivamente científica e dotada dos conhecimentos que lhe permitissem aproximar-se da realidade social e escolar, tanto do ponto de vista da clientela atendida quanto de seu gerenciamento e dos conteúdos a compor, de um lado, as políticas públicas e, de outro, a mentalidade nacional (cf. EVANGELISTA, 2001).

A Escola de Professores, pensada por Anísio Teixeira na UDF, transformou-se num campo de experimentação e teste de novos métodos, teorias e estudos da criança e do adolescente cariocas. Essa proposta tinha como objetivo levantar elementos para a constituição de uma ciência pedagógica, adaptada às condições brasileiras (cf. VIDAL, 2001), e assim participar da construção de uma nova cultura profissional docente.

Com o golpe de 1937, as instituições de ensino superior sofreram todo tipo de repressão. A USP teve seu projeto inicial modificado com o esvaziamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Além disso, a extinção do Instituto de Educação da USP, em 1938, com a criação de

uma seção de Educação na Faculdade de Filosofia, alterou, significativamente, o projeto de formação de professores proposto por Fernando de Azevedo. Em 1939,¹¹ a UDF foi extinta, ocorrendo a incorporação de seus cursos à Universidade do Brasil, em especial à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), recém-organizada. A Escola de Educação foi excluída da nova estrutura da FNFi.

As duas primeiras instituições de ensino superior, portadoras de uma proposta que compreendia a formação superior do professor secundário e primário e a realização da pesquisa, foram desmontadas pelo poder central logo que se implantou o Estado Novo. Dessa forma, a institucionalização da pesquisa na área da educação foi abortada.

A extinção dessas instâncias de formação superior do professor para todos os níveis de escolarização fazia parte da disputa existente entre os liberais e a Igreja Católica pela direção da educação no país. A instituição da ditadura varguista, que contou com o apoio da Igreja Católica, enfraqueceu, de certa forma, o movimento renovador e fortaleceu os educadores católicos e sua visão tradicional e a-científica da educação. Nesse sentido, Nunes (1996) lembra que o controle do Instituto de Educação do Rio de Janeiro pelos intelectuais liberais sempre foi um motivo de grande ameaça para a Igreja Católica. Isso porque tanto o Instituto de Educação carioca quanto o paulista se converteram em vitrines das idéias renovadoras em educação e buscaram afirmar-se como “condutores” da educação no país.

Com a extinção da UDF e a expulsão dos liberais de seus cargos e de suas funções na burocracia estatal, os católicos foram chamados (e se ofereceram) a ocupar posições de destaque na hierarquia educacional estatal e nas referidas escolas. No que se refere ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Nunes (1996) exemplifica tal situação afirmando que

os católicos apressaram-se a reintroduzir o ensino religioso nessa instituição com as designações de superintendente e coordenadores incumbidos de sua organização e do padre Helder Câmara para exercer as funções de docente da Escola de Professores, já em maio de 1936. (p. 29)

Em oposição aos liberais, que buscavam a constituição das bases científicas e experimentais de uma educação comprometida com um projeto de democratização da sociedade brasileira e procuravam concre-

tizar esses princípios na formação de professores, a Igreja Católica, informa Nunes (1996), destinava às professoras “a missão civilizadora e formativa apoiada nas virtudes femininas da paciência, da piedade, do sentido do valor da pessoa concreta e da fidelidade à família e à Igreja” (p. 30). Além disso, a profissão docente era vista como um sacerdócio, “não apenas pelo ideal que devia guiar os seus obreiros, mas pela renúncia, desprendimento e desinteresse pessoal que lhes seriam os mais característicos atributos” (p. 30).

As diferenças entre essas duas propostas revelavam a intenção dos católicos em desestabilizar e desativar o modelo de formação implantado pelos reformadores liberais e a aquiescência e intervenção do governo Vargas nessa direção.

Mendonça (2002, p. 42), ao analisar a extinção da UDF e do IEUSP, afirma que a exclusão da área da educação da vida universitária como uma instância produtora do conhecimento pedagógico, naquele momento, gerou “uma situação peculiar, já que o campo da educação acabou por se profissionalizar, sem que tenha conseguido institucionalizar-se como área de estudo e pesquisa em nível acadêmico”. Assim, o campo da formação superior de professores constituiu-se sem o desenvolvimento de uma instância específica para a produção do conhecimento sobre a educação. Essa situação contribuiu significativamente para o delineamento do espaço ocupado pela educação no interior da universidade e para a definição de propostas para a formação de professores no Brasil.

Além disso, a extinção das experiências de formação superior e universitária do professor para as séries iniciais de escolarização marcou significativamente a formação desse profissional, ao fortalecer a hierarquia existente entre os professores do ensino médio e os do ensino primário. Os primeiros formados em cursos superiores, e os segundos em cursos de nível médio.

Até a década de 1930, não havia formação superior para o professor no Brasil. Somente os docentes das séries iniciais recebiam formação específica nos cursos normais de nível médio.¹² Se desde o momento inicial do estabelecimento da formação superior de professores para o ensino médio também fosse instituída e mantida a formação superior do professor primário e da pré-escola certamente estes professores teriam conquistado maior *status* acadêmico e profissional. Como isso não ocorreu, afirmou-se uma hierarquia entre estes professores.

Essa visão hierarquizada da preparação de professores e desprovida da percepção da importância e pertinência da produção do saber sobre a educação vem marcando todo o processo de formação docente no Brasil a partir de então. É importante destacar que o Curso de Pedagogia, criado em 1939, na Universidade do Brasil, assumiu a tarefa de formar o especialista em educação em uma perspectiva pouco definida, não optando pela formação superior dos docentes para o ensino primário, proposta que somente viria a ser discutida a partir da década de 1980, com a implantação, principalmente em universidades públicas, de experiências de Cursos de Pedagogia com esse perfil.¹³

A primeira diretriz nacional para a formação de professores no Brasil foi estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Normal, em janeiro de 1946, sancionada juntamente com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, após a deposição de Vargas. Segundo Romanelli (2000), essa regulamentação ainda fazia parte do esforço centralizador do Estado Novo. Até então, tanto o ensino normal como o ensino primário eram de exclusiva responsabilidade dos estados, inexistindo uma legislação nacional. A realidade desses cursos variava de acordo com as condições econômicas dos estados, com os interesses políticos das elites e com o nível de organização dos trabalhadores para reivindicarem sua criação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530/1946) definiu como finalidades do ensino normal: a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; a habilitação de administradores escolares para essas escolas; e o desenvolvimento e a propagação de conhecimentos e técnicas relacionadas à educação da infância.

De acordo com essa lei, o ensino normal ficou dividido em dois níveis: 1) cursos de 1º ciclo, curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, oferecidos pelas Escolas Normais Regionais, com exigência de certificados de estudos primários completos e idade mínima de 13 anos; 2) cursos de 2º ciclo, formação de professor primário com duração de três anos, oferecidos pelas Escolas Normais, com exigência de certificado de conclusão do 1º ciclo do curso secundário geral ou do curso de formação de regente. Além desses dois tipos de instituições formadoras de professores, foram criados os Institutos de Educação, que, além de oferecer os cursos mencionados anteriormente, deveriam ter jardim de infância e escola primária, anexos, e cursos de especialização de professores primários e habilitação de administradores escolares. Os cursos de especialização somente seriam oferecidos nos

Institutos de Educação e deveriam preparar docentes para diferentes áreas de atuação na escola, tais como: educação pré-primária, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, preparação para a direção de escolas, orientação e outros.

Ao analisar o currículo dos cursos normais definidos pela legislação, Romanelli (2000) destaca que prevaleciam as disciplinas de caráter geral em detrimento das disciplinas de formação profissional, oferecidas, em sua maioria, no último ano do curso. Havia nesses cursos um sistema muito rígido de avaliação. Além disso, eram marcados pela falta de articulação com os demais ramos de ensino e pela ausência de flexibilidade quanto ao ensino superior, visto ser admitido o ingresso de seus formandos a somente alguns cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Além disso, a autora destaca que não seriam admitidos nesses cursos alunos maiores de 25 anos, o que excluía da possibilidade de qualificação os professores leigos com idade acima da permitida.

A primeira regulamentação nacional dos cursos de formação de professores nos cursos de magistério, em 1946, além dos cursos normais de nível secundário, institui o curso normal de 1º ciclo com o objetivo de oferecer a formação de regentes de ensino primário nas Escolas Normais Regionais. Desse modo, é oferecida a formação do professor primário após a realização de quatro anos de escolarização. Essa criação foi justificada pela necessidade de fornecer pessoal docente qualificado para operar no ensino primário.

Os Institutos de Educação, criados por essa lei, deveriam constituir-se em “centros de excelência” para a formação do professor primário e para a sua especialização em diferentes áreas da educação. Além disso, por terem jardim de infância e escola primária anexos, deveriam transformar-se em espaço de realização do estágio das normalistas e de experimentação pedagógica.

A proposta de formação implementada com a Lei Orgânica do Ensino Normal confrontou-se com as propostas de formação superior do professor primário apresentadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, pois, além da formação no 2º ciclo do secundário, passou a oferecer essa formação a alunas que tivessem cursado somente o ensino primário. Desse modo, as novas exigências apresentadas à formação de professores pelos pioneiros da Escola Nova, ainda no início da década

de 1930, não foram consideradas na legislação que regulamentou os cursos normais em 1946.

A partir do estudo realizado, é possível afirmar que a instituição da formação superior de professores no Brasil, apesar de ter sido iniciada nos anos de 1930, teve uma trajetória de avanços e recuos. No que se refere à formação superior do professor primário, essa trajetória ainda foi mais tortuosa e lenta. Apesar das propostas defendidas pelos Pioneiros da Escola Nova e implementadas na UDF, a formação superior do professor dos anos iniciais de escolarização só seria definida, e de forma ambígua e contraditória, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n. 9.394/1996).¹⁴ Desse modo, a necessidade da luta para a formação superior do professor, especialmente do professor primário, ainda continua sendo uma realidade na sociedade brasileira, apesar das aparentes evidências de que seria superada com a aprovação da LDB/1996, visto que ainda há cursos normais formando professores para os anos iniciais de escolarização.¹⁵

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the early experiences of teacher formation in third level Institutes in the country. It examines the proposals for teacher formation, including that of primary teachers, at third level, which were debated and implemented in the early years of the country's industrialization, from 1930 to 1946. The debates on the preparation of teachers at this period are marked by the historical context and by disputes between liberal and Catholic educators on the definition of the country's educational policy. The first courses set up at IE – USP (1931) and at UDF (1935) for the third level formation of teachers at all levels, proposed in the New Education Pioneers Manifesto of 1932, became extinct with the arrival of the New State. This fact greatly influenced the placing of the field of education at the heart of the Brazilian university.

Key words: Third level teacher formation. New State pioneers. Catholic educators.

NOTAS

1. Para Coutinho (1999), a burguesia industrial no Brasil surgiu das contradições internas da burguesia cafeeira e das contradições dessa fração de classe com os demais setores agroexportadores. Desse modo, constituiu-se como uma classe frágil e dependente da oligarquia agrária, tendo que, para se manter,

conciliar seus projetos modernizantes com o conservadorismo das relações sociais de produção do campo.

2. Entretanto, Coutinho (2000) ressalta que “Não se trata aqui de negar a permanência de traços ‘orientais’ em nossa formação social contemporânea, mas de insistir no fato de que a ‘ocidentalização’ – com todos os seus matizes especificamente brasileiros – é há muito tempo a tendência dominante na vida política e social de nosso país” (p. 88-89).
3. É preciso informar que, apesar de a industrialização brasileira ter-se consolidado no momento em que o taylorismo e o fordismo já se haviam consagrado como formas dominantes de organização do trabalho, o emprego generalizado da racionalidade científica no Brasil sofreu as limitações de um capitalismo subdesenvolvido.
4. A educação primária oferecida pelos sindicatos dos trabalhadores configurou-se em importante mecanismo de adesão das classes subalternas à estrutura sindical corporativa imposta pelo Estado.
5. Conforme publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC/INEP, 65 (150): 407-425, maio/ago, 1984.
6. De acordo com Nagle (2001), o ajustamento dos católicos brasileiros à ordem republicana não foi traumático. Implantado o novo regime, a batalha entre católicos e liberais e entre católicos e positivistas ou maçons foi cessando de maneira progressiva. Nagle comenta que os dois primeiros decênios do regime republicano foram de calma nos meios católicos brasileiros. Apenas durante a terceira década se esboçaram as primeiras manifestações mais importantes, que eclodiriam no decênio seguinte sob a forma de “chamamento geral para a organização dos católicos” (p. 83). A Carta Pastoral de D. Sebastião Leme, de 1916, consistiu no primeiro sinal do início da mobilização dos católicos brasileiros. A preocupação em “cristianizar a inteligência brasileira” consistia no primeiro objetivo dessa mobilização. Ocorreu, assim, a organização de um grupo de intelectuais católicos e a criação da revista *A Ordem*. Essa publicação “exercera papel destacado na apresentação e difusão do ideário da corrente católica, bem como dará força necessária à aglutinação dos intelectuais católicos, para a mobilização dos espíritos e para o combate das idéias e ações indiferentes e hostis à Igreja” (NAGLE, 2001, p. 84). Os católicos criaram também, em 1922, o Centro D. Vital e a Confederação Católica. Desse modo, a Igreja Católica “se armava, gradativamente, dos instrumentos necessários para uma atuação mais decisiva”, objetivando inicialmente alterar as “bases agnósticas e laicistas do regime republicano.” Assim, o campo de luta da Igreja Católica se estenderia em duas frentes principais, conforme informa Nagle: a necessidade de ministrar os ensinamentos religiosos aos

fiéis, pela atuação da hierarquia católica; e a necessidade de mostrar que a escola oficial ou particular não poderiam prescindir do ensino cristão. Desse modo, travava-se uma luta contra o ensino laico e seus defensores (NAGLE, 2001).

7. Segundo Nagle (2001): “A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação” (p. 163).
8. É importante registrar que a criação da USP inseriu-se nas estratégias das elites paulistas de reconquista do poder político perdido com a Revolução de 1930. Essa instituição foi criada com o objetivo de formar os quadros intelectuais necessários para a reconquista da direção política da sociedade brasileira.
9. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pelo decreto que a instituiu, era composta pelos seguintes cursos: a) Filosofia; b) Ciências – subseções: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas; c) Letras.
10. Decreto Estadual n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Criação da USP. Título II Composição da Universidade: “Capítulo I – Do Instituto de Educação:
Art. 5º. O Instituto de Educação, antigo ‘Caetano de Campos’, participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativamente e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino no estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.
§ 1º. A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.
§ 2º. O candidato ao magistério secundário, escolhida a seção de conhecimentos em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3º ano, o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação.
§ 3º. A seção de Matérias de Ensino, para os candidatos ao professorado secundário, constituirá uma seção autônoma de prática de ensino, e terá por

fim o estudo teórico-prático: a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las; b) da importância da matéria para formação mental do adolescente; c) da história do ensino da matéria; d) da correlação de cada matéria com as demais; e) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares.”

11. Anísio Teixeira já havia sido afastado da Secretaria de Educação desde final de 1935, em decorrência das pressões exercidas sobre o prefeito Pedro Ernesto por “grupos ligados ao poder e pela ala de educadores conservadores” (FÁVERO, 2000, p. 69).
12. A primeira Escola Normal do Brasil foi criada em Niterói, em 1830. A partir de então, várias outras escolas normais surgiram em diferentes estados brasileiros. De acordo com Tanuri (2000): “na verdade, em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as teses liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária” (p. 64).
13. Por exemplo, em 1984, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás implementou uma reformulação do curso de Pedagogia que extinguiu as tradicionais habilitações e definiu um curso voltado exclusivamente para a formação de professores para as séries iniciais de escolarização e para as disciplinas pedagógicas do curso de magistério de segundo grau. Esse processo foi analisado em minha dissertação de mestrado. Para mais informações, consultar Silva (1998).
14. Em relação à formação de professores, a LDB definiu como meta a formação superior de professores para todos os níveis de ensino, mantendo entretanto a formação de professores no nível médio por um prazo de dez anos. Além disso, criou uma nova instituição destinada a oferecer a formação de professores, os Institutos Superiores de Educação, e um novo curso com a tarefa de formar os professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, os Cursos Normais Superiores. Foi marcada pela ênfase na formação de professores a distância e pela reedição dos cursos destinados à preparação pedagógica de formados em cursos superiores em outras áreas que quisessem tornar-se professores.
15. Este é o caso do Instituto de Educação de Goiás, que reformulou seu curso Normal para ser ministrado em quatro anos de duração.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 2, n. 2, jul./dez., 2001.

FÁVERO, M. de L. de A. *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FIORI, J. L. *Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC/INEP, 65 (150): 407-425, maio/ago. 1984.

MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

NAGLE, J. *Educação na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, L. M. W. *A hora e a vez da escola pública? Um estudo sobre os determinantes da política educacional no Brasil de hoje*. Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NUNES, C. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, M.; KROPF, S.; NUNES, C. *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro - 1870/1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

RIBEIRO, M. L.; XAVIER, M. E.; NORONHA, O. M. *História da educação*. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, A. F. da. *Reformulação da formação de professores na UFG: concepções, propostas e campos científicos em disputa (1978-1984)*. Goiânia, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000. p. 61-88.

VIDAL, D. G. *O Exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.