

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA SUA TRAJETÓRIA

***Sumiko Hagiwara Sakae¹; Deise Sachetti Pinar²;
Orientadora: Ana Enedi Prince Silva³***

¹²³UNIVAP – Faculdade de Educação e Arte – FEA, Rua Tertuliano Jr., 190 – Jd. Aquarius
¹sumikosakae@hotmail.com; ²dspinar@uol.com.br; ³prince@univap.br

Resumo- Este artigo trata de questões relativas à trajetória da formação de professores nas diferentes épocas da história da educação brasileira, analisando os componentes de diversas ordens que determinaram os rumos da formação docente no Brasil e a dimensão do processo de sua profissionalização. Os critérios utilizados para a elaboração deste trabalho foram a revisão da literatura que aborda a temática e a análise das Leis de Diretrizes e Bases nos três períodos da sua aplicação. Foram suscitadas algumas reflexões, visando à compreensão do baixo nível da qualidade da educação brasileira, refletida nos diversos índices de avaliação.

Palavras-chave: Ensino; professores; formação; lei e política.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas

Introdução

Os educadores têm a responsabilidade vital da difusão dos conhecimentos e da cultura de um povo. Muitos países, conscientes dessa importância estão desenvolvendo políticas e ações prioritárias na área educacional, dando maior atenção à formação do professor.

No Brasil, no entanto, a baixa qualificação do professor e políticas públicas aplicadas indevidamente na área educacional, entre outros fatores, constituem como empecilhos para a melhoria do ensino. No que se refere a qualificação docente, pesquisas realizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura) e pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), comparando indicadores de 47 países, mostram que a formação docente brasileira está entre as piores do mundo. De acordo com o estudo, 22% dos professores de ensino fundamental têm nível superior. No ensino médio, a taxa sobe para 56%. Somando às elevadas classes superlotadas nas escolas públicas e à sobrecarga horária dos docentes, o resultado está nas elevadas taxas de repetência, das mais elevadas do mundo, e no baixo nível de aprendizagem dos alunos.

Gatti (2005) afirma: “Quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualificação da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro que, sabemos dramático, do nível educacional da população em geral”. E o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas

condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e desprestígio social.

Desde os colégios jesuítas passando pelas aulas régias (educação transmitida por leigos) implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI ao Brasil em 1808, não existia uma preocupação explícita relacionada à formação de professores.

Para Marcílio (2005), sem plano de conjunto e sem articulação entre vários níveis de estudos, tudo praticamente permaneceu no século XVIII como no tempo do Brasil colônia, submetido ao mais estrito monopólio, a educação cresceu isolada do mundo, apenas convivendo “com aquele pobre e retrógrado Portugal que não permitiu a criação de um sistema popular de ensino no Brasil e, menos ainda de escolas superiores”. Sua própria estrutura, não atendia às necessidades de instrução popular, nem mesmo dos grupos restritos das camadas dominantes.

O critério de avaliação da capacidade do professor ingressante na rede pública foi determinado em alguns períodos pelo concurso, por meio de exame público. Mas tanto nos concursos quanto nas nomeações diretas, reinavam as sinecuras, nepotismos, apadrinhamentos. No decorrer do Império, havia um clamor por parte das autoridades, pela criação de uma Escola Normal em que os professores das escolas públicas primárias pudessem ser devidamente preparados para o exercício da função.

Nesse processo foram emergindo a importância e valorização da instrução e da educação para a vida da população. Por volta de 1870, ocorreu a elaboração de uma extensa lista

de carências que abrangia a falta de prédios escolares, a escassez ou ausência de material escolar, de papel, de livros, de móveis escolares, o despreparo e os salários baixos dos professores, a falta quase total de escolas profissionais, um ensino secundário não seriado, constituído de aulas avulsas e de frequência livre.

Foi construída, paulatinamente no decorrer do século XX, a verdadeira “Era da Escola” no país, onde entraram definitivamente na vida das famílias, dos costumes e da sociedade o ritmo, o tempo e a rotina da escola.

Ocorreu em 1827, a primeira reforma do ensino, com o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, sendo a primeira Lei Geral do ensino do Brasil, e implantou oficialmente o método monitorial no Império, decretando a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano (Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude) nas capitais de província, cidades, vilas e lugares mais populosos.

Em 1890, a reforma do ensino para o Distrito Federal do Rio de Janeiro, levou o nome de Reforma Benjamin Constant, ou Regulamento da Instrução Primária e Secundária. A instrução primária seria livre, gratuita e leiga. Os professores seriam preparados por Escolas Normais e cada uma delas teria uma escola primária-modelo anexo, para treinamento dos alunos-mestres. Um dos principais pontos da reforma foi a criação do Pedagogium (1890), “destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado”, espécie de centro modelar de pesquisas e experimentações pedagógicas e difusoras de melhoramentos do ensino.

Segundo Marcílio (2005), depois do fracasso da primeira Escola Normal da cidade, que foi Inaugurada em 1846 e fechada em 1867, a capital ficou sem ensino para a formação de professores até 1874, quando foi fundada a segunda Escola Normal de São Paulo, para ambos os sexos, mas que durou apenas quatro anos. No Brasil, até fins do Império, a profissão do professor não foi valorizada, não apenas em termos de salário, mas também de prestígio social. Por isso, dos poucos normalistas formados em São Paulo até 1887 (262) apenas 9,5% (25) foram lecionar no interior e poucos na capital, segundo as pesquisas de Maria Aparecida Rocha Bauab. Surgiu a terceira Escola Normal em 1880, de forma mais auspiciosa, mas com grande atraso. Assumindo o governo de São Paulo, o presidente Laurindo

Abelardo de Brito, bacharel em direito e diplomado pela primeira Escola Normal, apressou-se em restaurá-la. O curso passou a ter duração de três anos. A grande inovação foi a criação de duas escolas complementares anexas (uma feminina e outra masculina) para a prática de ensino dos alunos mestres. A Escola Complementar tinha nível de ensino imediatamente superior ao primário e inferior à Escola Normal, sendo, portanto, um curso pré-normal de formação de professores.

A formação do professor em todos os níveis nunca se constituiu em verdadeira e concreta preocupação das autoridades, do governo e das universidades em geral no Brasil. Discursos bem intencionados e bem articulados nunca faltaram; houve avalanche de normas e decretos desde os anos de 1930. Multiplicaram-se os debates, congressos, fóruns, comissões e propostas de reformas nestas duas últimas décadas. Mais recentemente, começaram a ser implantadas experiências inovadoras, poucas, pontuais e restritas a algumas raras universidades.

Na capital, Adhemar de Barros foi quem iniciou a criação de cursos noturnos secundários e de cursos normais noturnos. O ensino normal noturno ajudou a degradar o nível do ensino e a preparação de professores. Com esta política de facilitação da formação do professor, no ano de 1955, foram diplomados nas Escolas Normais do Estado 7.389 normalistas, mas havia apenas 1.791 vagas no magistério, disputadas em concursos por 5.658 candidatos.

A reforma de 1971 elaborou melhor a gestão do ensino e fez surgirem outros profissionais do magistério, além do professor, notadamente, orientadores e supervisores, como tentativa de, pela divisão de trabalho, assegurarem, em novo plano, o cumprimento das funções do professor na sala de aula.

A Ditadura Militar durou 21 anos. Em termos educacionais, pautou-se pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico, confusa legislação educacional, autoritarismo e forte centralização. Foi neste período que se desestruturou irremediavelmente a formação dos professores, tanto para o ensino fundamental como para o médio. Quando se liquidou com as Escolas Normais e se desmontou as Faculdades de Filosofia, o saldo foi ainda mais negativo.

A formação do professor voltada a ministrar aulas para o Ensino Fundamental – Ciclo I ficou a cargo do curso de magistério em nível de segundo grau. Os cursos de licenciaturas formavam professores para lecionarem os diversos componentes curriculares a alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.

Metodologia

Foram analisadas obras de autores renomados referentes às temáticas abordadas.

Além da revisão literária, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação referentes aos anos de 1961, 1971 e 1996, se constituíram em objetos de análise da nossa pesquisa.

Resultados

A reforma estadual paulista do ensino normal em 1957, pela Lei 3729, procurou disciplinar a expansão da rede de escolas normais, criando os exames vestibulares para os candidatos ao curso.

Segundo Aranha (2008) a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1961 não trouxe novidades para o ensino normal, mantendo a duração dos estudos e a divisão dos ciclos. A formação do magistério primário continuava dentro da competência de estados e do Distrito Federal. Pela legislação paulista, em 1968, o Decreto 50.133/68, estabeleceu a duração do curso normal em quatro anos. A reforma do ensino secundário e normal, na administração de Ulhoa Cintra, procurou ampliar a duração dos estudos de formação geral, com a intenção de sustar o crescimento da procura pelo curso normal e a expansão desordenada da rede de escolas normais, que levaram ao rebaixamento da qualidade do ensino. Mas, a reforma não teve tempo para atingir seus intentos, pois três anos depois nova reforma nacional cortaria sua trajetória.

Marcílio (2005) relata que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, para o 1º e 2º graus, rebaixou a Escola Normal ao nível de uma das habilitações do ensino médio. 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 e pela perda de identidade dos cursos que vieram substituir a Escola Normal. Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de pedagogia. A partir de então, houve uma avalanche de normas, em nível federal ou estadual que só serviram para burocratizar o serviço, confundir a todos, sem ganho de qualidade para a formação do professor primário e apesar de tantas reformas, o Estado investiu muito pouco na formação de professores. Preocupada com o preparo mais adequado do professor do ensino de base e obedecendo às

novas exigências da LDB, a USP (Universidade de São Paulo) criou uma Comissão Permanente de Licenciaturas. Em 2002 criou um novo Projeto de Formação de Professores para atender às novas exigências da legislação e, também, buscando ultrapassar sua característica histórica (desde a década de 1940), formação específica em áreas de disciplinas obrigatórias no ensino de base, em três anos, que formam bacharéis, somando-se mais um ano de licenciatura. Uma justaposição aos bacharelados de certas disciplinas pedagógicas e de atividades de estágio, sem articulação e continuidade entre essas etapas. Neste sentido, “a formação de professores é concebida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico”. Porém, os resultados a que chegou em fins de 2003, lamentavelmente não mudaram essencialmente a situação.

Debates e documentos sobre a formação docente em fóruns nacionais e internacionais têm chamado a atenção para a insuficiência da sobreposição do saber pedagógico ao domínio do saber específico, apontando a necessidade de mudanças mais profundas nas propostas dos cursos de formação de professores.

Discussão

A história educacional do Brasil foi uma sequência de tentativas de transplantação de modelos de instituições européias ou norte-americanas, sem a preocupação de uma adaptação às condições nacionais.

Aranha (2008) cita que vivemos num mundo de espetáculo e da moda e que a novidade é entendida normalmente como positiva. A autora alerta que se deve evitar o “frenesi” da mudança que em geral, serve para que continue tudo na mesma.

Autores intelectuais propunham reformas a partir de modelos externos, em geral, sem uma pesquisa diagnóstica prévia, e partiam para a concretização legislativa, criando situações com leis precárias e muitas vezes utópicas.

Marcílio (2005) afirma que no Brasil, ao longo do século XX, tivemos a constituição de três diferentes ordens de profissionais do ensino de base: **a primeira** ordem foi constituída pelo professor da pré-escola e de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental que era formado no antigo curso normal secundário; a partir de 1971, nas Habilitações Especiais do Magistério (HEM), e, nos anos recentes, no curso de pedagogia e nos CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). São professores

generalistas, a maioria mulheres, participam algumas vezes de sindicatos de orientação moderada e assistencialista; **a segunda** ordem constitui-se dos professores especialistas, lecionando matérias individuais (história, geografia, matemática, português etc.) nos antigos ginásios e colegiais e atualmente de 5ª a 9ª séries de ensino fundamental e no ensino médio, com formação prévia que privilegia o conteúdo, participando geralmente de sindicatos mais combativos e politizados; **a terceira** ordem, a dos educadores leigos, com escolaridade precária, sem preparo algum para o magistério, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego, estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como particulares e nas escolas rurais das regiões mais pobres do país.

Conclusão

O Brasil assinou compromissos internacionais, com a ONU e a UNESCO, desde a Conferência Internacional de Jomtien, na Tailândia (1990), confirmada em Nova Délhi (1994), na Cúpula Mundial “Educação para todos”, e em 2000, em Dakar, para a melhoria da qualidade da educação básica, sendo um dos seus meios, a “intensificação de esforços para aperfeiçoar o status, o treinamento e as condições de trabalho do magistério”.

Nas décadas de 80 e 90, a consciência em relação à gravidade da situação da formação de professores desencadeou, na Secretaria Estadual de São Paulo, uma série de estudos com vistas a revitalizar a HEM. Durante esse período, vários encontros de educadores especialistas foram realizados por iniciativa do governo. Para suplantar essa situação crônica de má formação de professor primário, o governo Montoro (1983-87) desenvolveu uma série de ações que culminou com a reforma da HEM em 1987 e 1988. Eliminou-se a compartimentalização no interior do curso, organizando-o em um só bloco, para preparar o professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau e foi aumentada a instrumentalização pedagógica. Porém, os resultados não foram alentadores.

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 1981, com o intuito de bloquear o vertiginoso declínio nas taxas de matrícula nos cursos da Habilitação para o Magistério e melhorar o péssimo preparo de professores, deu início a um novo projeto: a criação dos CEFAMs. Tinha por objetivo reformular as Escolas Normais, para uma formação competente de profissionais do ensino primário e de pré-escola. A proposta do CEFAM, comparando aos de cursos de HEM, ofereceu melhores condições de trabalho, garantindo à escola a presença de um coordenador pedagógico

e a possibilidade de estabelecer critérios de seleção e avaliação de desempenho da equipe docente.

Depois dos anos 1980, quanto ao ensino superior de formação do magistério, houve pequenas melhoras no curso de pedagogia, voltando sua atenção para o treinamento e melhor instrumentalização do professor das séries iniciais. Porém, esses cursos universitários repetiam muitos dos problemas existentes na formação do professor: insuficiente instrumentalização pedagógica específica para as primeiras séries; aligeiramento de conteúdo e sua desarticulação na estrutura do curso; professores com pouca formação específica e experiência de 1º grau; distanciamento das escolas superiores do problema do exercício do magistério de 1º grau e dos problemas concretos e sérios da rede escolar, como ressalta com competência Bernadete Gatti.

Por fim, a preparação inicial de professores feita nos HEM, CEFAMs ou nos cursos de pedagogia não preencheu, de forma completa, uma formação de excelência para o professor da escola das primeiras séries e da pré-escola do ensino fundamental. Aí reside uma das explicações básicas da precária situação do ensino brasileiro.

Decorrência desse estado de coisas é a continua improvisação de professores. “Um dos temas de presença marcante no debate atual (nacional e internacional) sobre a crise e reconstrução da identidade do professor é o da dimensão profissional de seu trabalho, sendo a formação, parte essencial do processo de profissionalização”, afirma o educador Laranjeira (2005). Em 2001, ficou provado pelos resultados do SAEB (Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica) que, quando o professor conclui curso superior, ou seja, quando é mais bem preparado, o desempenho de seus alunos é nitidamente melhor, que a dos alunos de professores com apenas o antigo curso de magistério (nível médio).

Nesse contexto, a formação continuada de professores deve contribuir de maneira primordial para a melhoria do ensino. Para que isso ocorra, são necessárias que nos cursos de formação continuada sejam trabalhadas questões voltadas à contextualização e metodologias diversificadas, objetivando a sistematização do ensino de maneira proficiente e prazerosa.

Referências

- ARANHA, M.L.A. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. 3ª Edição. Editora Moderna. São Paulo, 2008.

- GATTI, B.A. apud MARCÍLIO, M.L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. Instituto Braudel. Imprensa Oficial. São Paulo, 2005.

- LARANJEIRA, M. apud MARCÍLIO, M.L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. Instituto Braudel. Imprensa Oficial. São Paulo, 2005.

- Lei de Diretrizes e Bases. LDB 4024/61. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

- Lei de Diretrizes e Bases. LDB 5692/71. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

- Lei de Diretrizes e Bases. LDB 9394/96. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

- MARCÍLIO, M.L. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. Instituto Braudel. Imprensa Oficial. São Paulo, 2005.