

# **Contribuição do Professor João Monlevade para a Comissão do CNE sobre a formação em nível médio dos profissionais da educação das Categorias I (professores) e III (funcionários)**

## **Introdução**

### **Evolução da Educação Escolar no Brasil**

### **Presença e Formação dos Professores “Primários” e dos Funcionários na Educação Escolar**

### **Novas Identidades dos Profissionais da Educação**

### **Cursos de nível médio no Itinerário Formativo de Professores e Funcionários Profissionalizados**

## **Introdução**

Trata-se, neste texto, de responder a solicitação da Comissão do CNE encarregada de caracterizar como Curso Técnico ou não o Curso de Formação de Professores em nível médio na modalidade Normal, no contexto da formação em nível médio de todos os **profissionais da educação básica**, mencionados no art. 206 da Constituição como sujeitos de valorização, e discriminados no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Importa, antes de tudo, saber de que educação se está tratando, como fenômeno histórico construído, desconstruído e reconstruído nos mais de 25 mil anos em que viveram e vivem os habitantes desse território atualmente organizado como República Federativa do Brasil.

Partimos de uma concepção aparentemente simples que comporta definir a educação em geral, e a educação escolar, em particular, como um conjunto de processos pelos quais grupos e indivíduos se apropriam de uma determinada cultura, à luz de projetos de sociedade que se sucedem historicamente.

A partir de um determinado momento da história do Brasil, bem recente, identificado pela criação de uma comunidade educativa (aceita como primeira a do Colégio dos Meninos de Jesus, fundado em Salvador em 1550), desenvolve-se a **educação escolar**,

nunca paralela, mas articulada com a **educação em geral**, que preside os processos de desenvolvimento cultural.

Episódio de 1556, referido por Manuel da Nóbrega, então reitor do Colégio dos Meninos de Jesus, no texto considerado primeiro da literatura brasileira (*Diálogos sobre a Conversão dos Gentios no Brasil*), é particularmente revelador dos supostos êxitos e fracassos de um dos processos fundamentais da “apropriação” da cultura europeia pelos indígenas, a que se propunham os jesuítas como seus educadores e professores. Num dos diálogos entre um sacerdote/professor e um irmão coadjutor (um ferreiro do Colégio, função não-docente à que correspondem muitas das atuais funcionários das escolas), o primeiro desabafa que “na conversão dos índios, muito mais valem as marteladas do ferreiro que os sermões e aulas dos Padres”.

Eureka! Realmente, 56 anos depois da cena dos primeiros contatos entre portugueses e indígenas em Porto Seguro, repete-se o óbvio, agora com o registro político-pedagógico da questão: era muito mais fácil o indígena aprender a usar do machado e do facão, num ato de rapidíssima apropriação da cultura tecnológica portuguesa, do que entender e verbalizar sua fé na Encarnação do Verbo ou no sacrifício de Jesus na Cruz. Ou mesmo, na sala de aula, aprender a ler e escrever. O que Nóbrega entendeu e fez questão de registrar e desenvolver era que o Irmão Ferreiro, de poucos conhecimentos, mas de muita arte, era tanto ou mais educador do que ele. No espaço social onde vicejavam as mudanças culturais, sem dúvida alguma. E no ambiente escolar?

Ali as coisas estavam mais sujeitas a intencionalidades e a escolhas curriculares. Se os primeiros colégios estivessem abertos aos indígenas e seus currículos integrassem matérias científicas e técnicas, teríamos tido outra história da educação no Brasil, com educação profissional “democratizada”. Pena que não foi bem assim: só progrediam em estudos “escolásticos” os Meninos de Jesus, os batizados, na maioria brancos ou mamelucos. Ou seja, nascia uma educação escolar elitista, ilha num mar de aculturação extra-escolar. Foram necessários quase cinco séculos, quando a maioria da população passou a frequentar escolas, mesmo que básicas, para se perceber que merendeiras, porteiros, motoristas de ônibus escolar, servidores da conservação e limpeza, são tão educadores ou mais que os professores, confinados às salas de aula e premiados, mais ou menos, com diplomas e anéis, mas perdidos no fracasso acadêmico da maioria de seus alunos.

Desse episódio se depreende que pouco podemos contribuir para a melhoria da formação dos profissionais da educação se não nos apropriarmos e não estivermos conscientes da evolução da educação no Brasil e de seus processos formativos. Assim, para entendermos e darmos alguma contribuição para a questão em foco, do caráter técnico da formação dos professores e do caráter pedagógico da formação dos funcionários, vamos percorrer, mesmo que de modo sucinto, os “modos de formação”

desses profissionais na educação escolar elitista, seletiva e democrática, de 1550 até os dias atuais.

## **Presença e formação dos professores “primários” e dos funcionários na educação escolar**

Para efeito desse texto, consideramos que a educação escolar no Brasil passou por três fases distintas:

- a) A **elitista**, de 1550 a 1827, caracterizada pela restrição do direito à matrícula a um grupo de habitantes que representava a minoria das crianças e adolescentes: **meninos batizados** - o que excluía todas as meninas e os meninos filhos de escravos africanos e a maioria das crianças indígenas;
- b) A **seletiva**, de 1827 em diante, quando se abriu as escolas primárias e secundárias para as meninas e, ao meio de complexos mecanismos sociais, se admitiu a presença crescente de crianças negras, mestiças e não-batizadas (principalmente com a separação da Igreja do Estado com a Constituição Republicana de 1891), sendo entretanto imperativa ou hegemônica a prática e a cultura da seletividade, que deu sequência aos processos de intensa exclusão escolar;
- c) A **democrática**, pensada em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, projetada em 1946 com a Constituição Democrática, alargada no acesso a oito anos de ensino de 1º Grau universal em 1971 e consagrada na intenção e na prática com a Constituição de 1988, pela qual se consagra a educação como “direito de todos e dever do Estado e da Família” e, uma vez emendada em 2009, o ensino obrigatório passa a 14 anos de duração, assegurando-se a matrícula e currículo especial aos deficientes, a educação pluricultural a indígenas e quilombolas e a profissionalização de todas as categorias de educadores escolares.

Durante o período da **educação elitista**, a educação escolar reduzia-se, num primeiro momento (de 1550 a 1758) a colégios de ordens religiosas católicas, principalmente da Companhia de Jesus (Jesuítas), e, num segundo momento, de 1772 a 1827, às Aulas Régias, criadas pelo Marquês de Pombal. As matrículas públicas se distribuíam quase todas no ensino elementar (“primeiras letras”, depois “primário”) e umas poucas no ensino secundário – este último destinado à preparação para os cursos de educação superior, principalmente de filosofia e teologia, alguns destes funcionando nos colégios e mosteiros. Vale dizer que a maioria dos professores no Brasil, de 1550 a 1827 – era de

professores primários, centrados na tarefa de alfabetização: ler, escrever e fazer as operações aritméticas.

No “sistema jesuítico”, que chegou a ter 17 Colégios e mais de duzentas escolas de primeiras letras, quem eram e como se formavam seus professores? Fonte inesgotável de informações, os dez tomos da História da Companhia de Jesus no Brasil, do Padre Serafim Leite (1938: Ministério da Educação) nos dão conta que tanto os padres, quanto os “escolásticos” e até mesmo os irmãos coadjutores se incumbiam dessa tarefa, obedecida a “urgência” da situação. Os padres, na realidade destinados à pastoral e à docência de nível secundário e superior, tiveram esta incumbência desde 1550. Em Salvador (o próprio Manuel da Nóbrega deu aulas para as crianças), em São Vicente, e, sucessivamente, no Rio de Janeiro, Olinda e outros colégios (o último inaugurado antes da expulsão da Ordem foi o de Paranaguá, em 1758) os padres eram professores primários e secundários. Como formação profissional tinham tido dois anos de Religião, um ou dois de Letras, três de Filosofia e quatro de Teologia. Entre a Filosofia e a Teologia tinham um longo estágio de magistério, para o qual se preparavam com aulas de Didática e de Metodologia. Foi nessa condição que chegou ao Brasil em 1553, na frota de Duarte da Costa, o “escolástico” José de Anchieta, com 19 anos, recém formado em filosofia na Universidade de Coimbra. Suas aulas e outras atividades pedagógico-culturais em São Paulo de Piratininga o consagraram como mestre privilegiado de primeiras letras, principalmente dos meninos índios, cuja língua passou a dominar e a sistematizar numa gramática depois divulgada para os companheiros da Ordem. Finalmente, há abundantes registros das atividades docentes nas primeiras letras dos Irmãos Coadjutores, desde os tempos de Nóbrega em Salvador até em situações “missionárias”, nas escolas primárias mais distantes, onde faltavam padres e escolásticos. O fato de os Coadjutores serem muito aceitos pela população, tanto por suas “artes e ofícios”, quanto pelo conhecimento da língua dos indígenas, os credenciavam para a docência nos graus elementares. Isso resultou, em muitos casos, na transformação de vários coadjutores em sacerdotes, que assumiam as aulas não mais em “emergências”, mas como tarefa própria.

Sabe-se que os Jesuítas tinham um currículo universal de ensino de humanidades, o *Ratio Studiorum*, baseado nos conteúdos do catolicismo Tridentino, no Latim e no Grego, que aplicavam na Europa, nas Américas, África e Ásia, com pequenas adaptações. Deduz-se daí e do longo período de formação e “estágio”, que seus professores tinham uma sólida formação, que os qualificava não somente como professores em seus colégios, mas como cientistas, humanistas e oradores. A síntese brasileira dessa formação é o Padre Antonio Vieira, que começou seus estudos aos seis anos de idade no Colégio da

Bahia, tornou-se professor de primeiras letras, orador sacro, doutor em teologia e expoente da literatura portuguesa.

Em 1758 os Jesuítas, que dominavam 25% da economia colonial, graças aos coadjutores - ferreiros, carpinteiros, cozinheiros, enfermeiros, bibliotecários, pintores, arquitetos, pilotos de navios, administradores de engenhos e fazendas de gado - são expulsos do Brasil, de Portugal e de outras colônias portuguesas e espanholas, ficando a educação escolar reduzida, num primeiro momento, às escolas dos conventos e mosteiros - franciscanos, carmelitas, dominicanos, beneditinos – e a alguns raros seminários episcopais (Rio de Janeiro, Mariana, Salvador, Olinda, São Luiz do Maranhão). Ali, os professores eram padres, com a formação similar à dos jesuítas, embora sem seu carisma didático e missionário.

Num segundo momento, legitimado em 1772 pela criação das Aulas Régias, a situação da educação primária na Colônia passou por uma revolução: qualquer pessoa do sexo masculino que soubesse ler e escrever (e que não se confessasse partidário dos jesuítas recém expulsos) podia requerer ao Rei, por meio de ofício ao Presidente da Câmara Municipal, ser professor, desde que reunisse número julgado suficiente de alunos e contasse com local para dar suas aulas. Nasceu assim um avanço político, que foi o assalariamento público do mestre-escola, e um “congelamento técnico-pedagógico”, ou seja, a prática do mestre das Aulas Régias passou a basear-se não mais em itinerário formativo atestado por diplomas oficiais, mas em sua experiência anterior de estudante e em aprendizado autodidata. Nascia assim, impulsionada pela arrecadação do “Subsídio Literário” nas duzentas Câmaras Municipais das 18 Capitanias que depois se tornaram Províncias do Império, o que se tornou, décadas depois, a legião de “professores leigos”, exatamente quando, na Europa, se desenvolvia o modelo de formação específica dos mestres primários nos cursos e escolas Normais (na França, com Jean Baptiste de La Salle), na Alemanha, na Holanda, e mais tarde em Portugal. É importante ressaltar nesse momento (de 1758 a 1790, principalmente) que o caráter acadêmico e humanista que revestia a “aura” do professor foi abruptamente substituído pela função pragmática e técnica. O “domínio de classe”, que passou dos argumentos de autoridade cultural para as ameaças da palmatória e de outros castigos corporais, contaminou a própria imagem do professor. Sua metodologia, seu saber didático, que provinha antes de formação sistêmica, resumiu-se a uma entre outras TEKNÉS, à técnica de ensinar, a que nem sempre correspondiam os resultados de uma aprendizagem significativa. Reputo que essa situação, duramente sentida e criticada logo adiante, pelos constituintes de 1823, está na base de se conceber, dali em diante, a formação

necessária e reclamada dos professores não como uma Técnica Específica, mas como uma Missão Humanística, que requeria uma capacitação mais teórica que prática, semelhante a dos diplomados em nível superior, oriundos todos dos extratos “livres e brancos” da sociedade ainda eivada de escravismo e até de traços do regime servil medieval.

Nesses oitenta anos (1758-1827), firma-se outra revolução silenciosa: dado que os espaços escolares complexos dos colégios jesuíticos foram quase todos substituídos por ambientes improvisados de aulas primárias ou de disciplinas isoladas de cursos secundários, as múltiplas e complexas funções dos irmãos coadjuutores foram quase todas extintas ou reduzidas às de limpeza e conservação das salas, confiadas a escravos e escravas domésticas. A exceção foi o Seminário de Olinda, que conservou seu regime de internato, com um quadro mais diversificado de não-docentes, alguns escravos, e que confirma a regra. Ora, para essa categoria de “auxiliares de serviços” nem se cogitava uma formação prévia, tão somente correção de comportamento ou mesmo brutal descarte. Resumindo, a pequena, mas significativa rede de escolas elitistas contribuía, ela mesma, eficazmente, para a reprodução da sociedade escravista e destilava um mínimo de formados para prosseguir seus estudos em Seminários Maiores da Colônia ou nas Universidades da Europa.

Passemos à segunda fase da educação escolar brasileira, a **da seletividade**, que começa em 1827, com a edição, em 15 de outubro, de Lei Imperial que admite meninas e mestras nas escolas públicas e, para essas últimas, garante honorários isonômicos aos dos professores do sexo masculino.

Estamos agora no Brasil Independente, desde 1822, que vive o impulso de urbanização propiciado pela estadia da Corte Portuguesa de D.João VI no Brasil, desde 1808. Salvador e, principalmente, o Rio de Janeiro, capital do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, tiveram sua população aumentada e viram nascer não somente escolas primárias e aulas régias públicas, como também centenas de instituições privadas, para atender aos brancos e mulatos diante dos quais fulgiam novas expectativas de empregos civis e militares que requeriam maior escolarização. Algumas dessas escolas privadas eram regidas por professoras portuguesas, espanholas, francesas, inglesas, o que possibilitou a abertura das instituições públicas primárias para as meninas filhas de barões, de fazendeiros do café, de comerciantes exportadores e importadores.

A Constituição de 1824 já havia assegurado o ensino primário em todas as “cidades, villas e logares do paiz”. A Lei de 1827 explicita os fundamentos de sua abrangência e organização, inclusive didática, pelo “método de Lancaster”, que garantiria atendimento a maior número de estudantes. Mas faltava o principal: professores

capacitados e recursos financeiros para assegurar seus honorários. Isso não era tarefa exequível do Poder Central numa nação onde os futuros estudantes pipocavam em mais de 8 milhões de quilômetros quadrados, a distâncias incomensuráveis. Em 1834, Ato Adicional à Constituição confere às Províncias autonomia financeira para cobrar tributos e organizar seus sistemas de ensino. Isso realmente possibilitou a quebra da educação elitista e a ampliação do recrutamento das crianças e adolescentes em centenas de cidades, com o início da construção de prédios escolares e a formação pedagógica de professores e professoras primárias em cada capital, no respectivo Liceu ou Ateneu Provincial. O primeiro Curso Normal foi em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, em 1834, e o segundo em Natal, a então pequenina capital do Rio Grande do Norte, em 1835.

Estamos ainda longe de uma política de construção de Escolas Normais ou Institutos de Educação, que acontecerá nos primeiros trinta anos da República. Mas, diante do crescimento contínuo da demanda de professores e professoras, exigidos pelo rompimento das amarras elitistas, modelou-se a ação do Estado: nas escolas públicas primárias, urbanas e rurais (que chegarão a atender a um milhão de crianças até o fim do Império) serão admitidos, além dos professores “leigos” das aulas régias – que perdurou ainda por alguns anos – novos professores e professoras diplomados em Cursos Normais oferecidos por instituições públicas secundárias; ao mesmo tempo, serão admitidos professores e professoras não-diplomadas (ou com diplomas estrangeiros) em instituições privadas, laicas e religiosas, para a oferta de cursos primários e secundários que respondam às demandas dos setores “altos e médios” da sociedade, capazes de financiar os estudos dos filhos e filhas em internatos, externatos e semi-internatos.

Atente-se a que nesse momento dos primórdios da industrialização (lembremo-nos de Mauá, no Rio de Janeiro, e das dezenas de indústrias têxteis no Nordeste e Sudeste), os dois itinerários de apropriação da cultura – o escolar, para as profissões nobres, intelectuais, e o extra-escolar, para as ocupações manuais na agricultura e ofícios artesanais - começa a se transportar para o âmbito escolar. Vencida ou não a etapa de alfabetização, cada vez mais difundida, definem-se cada vez mais claramente dois caminhos curriculares: para a minoria de classes altas e médias, mediante o passaporte do exame de admissão ao ginásio, os cursos secundários que levavam aos superiores; para um crescente número de pobres – crianças, jovens e adultos – cursos de artes e ofícios, inclusive em escolas “comerciais”. Ora, onde se localizavam os Cursos Normais nessa encruzilhada? Exatamente nos poucos mas prestigiados Liceus, Ateneus e Colégios das Províncias do Império e, proclamada a República, nos estabelecimentos secundários dos estados que, resolutamente, enveredam pela construção de estabelecimentos específicos e especializados na formação de professores e professoras primárias. O ano de 1910 é o da fixação definitiva dessa política de duplo itinerário formativo: nele se inauguram 20 Escolas “Técnicas” Federais, com cursos

profissionalizantes em nível primário e pipocam nas capitais e cidades maiores do interior os imponentes prédios de Escolas Normais Estaduais, intimamente articulados com a demanda de professoras dos Grupos Escolares onde explodiam as matrículas dos cursos primários públicos. Basta visitar Itapetininga e Pirassununga em São Paulo, Juiz de Fora em Minas Gerais e Pelotas no Rio Grande do Sul para nos maravilharmos ainda hoje com esses templos do saber pedagógico, que em capitais como Belo Horizonte, Rio de Janeiro e outras se chamaram “Institutos de Educação”.

Ainda nesse conturbado período da educação seletiva, legislações posteriores confirmaram o dualismo da educação escolar. Para as “individualidades condutoras”, o itinerário propedêutico, que passava pelos cursos ginasiais e colegiais, rumo aos estudos superiores. Para as “individualidades subalternas”, os cursos profissionais. Os cursos normais, tanto de nível ginasial como colegial, se situavam no primeiro grupo. Os professores e professoras primárias (as normalistas) eram a elite intelectual da nação, coerentes com sua origem social, de filhas dos mais abastados e esposas dos médicos, advogados, engenheiros e outros “doutores”. Obviamente, se as escolas de Artes e Ofícios, principalmente as federais, eram destinadas para as profissões manuais e mecânicas, elas não eram lugar propício para a formação de professores. Os e as “normalistas” tinham seu nicho privilegiado de formação, que, embora profissional, mais se aproximava socialmente às “profissões liberais”.

Esse esquema de organização da educação escolar toma ares de política nacional, estabelecida em leis, com as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema, o ministro da educação do Estado Novo (1937-1946). Sob seu vigilante cuidado e redação pessoal, nasceram as Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Secundário, **do Ensino Normal**, do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola e do Ensino Industrial. Quase que definitivamente, embora o Curso Normal tivesse reconhecida sua terminalidade profissional, ele foi excluído do grupo de cursos profissionais que começavam a desaguar na concepção de **Técnicos Secundários. A prova mais explícita foi a de seu diploma dar direito a continuidade de estudos em nível superior, enquanto os agrícolas, industriais e comerciais eram “ponto final do percurso de escolaridade”.**

A última fase da educação seletiva é plena de contradições e mostra as “dores do parto” da educação democrática. Concentremo-nos nos dispositivos da Lei nº 5.692, de 1971. Cumprindo mandato da Constituição Militar de 1967, eliminou-se o exame de admissão ao ginásio, inaugurando-se os oito anos contínuos do 1º Grau obrigatório. Surpreendentemente, tentou-se impor um ensino de 2º Grau com terminalidade profissional obrigatória, embora admitidos planos curriculares que mal disfarçavam o caráter de preparação para os vestibulares para a educação superior – gargalo terrível de seletividade no acesso às profissões mais “nobres”. Nessa jogada, os Cursos Normais se tornaram uma de centenas de habilitações profissionais, mas sem a denominação de “técnica” pois eram normatizados por Resolução Específica, a de



número 339 de 1972. A consequência da profissionalização compulsória no 2º Grau foi a “massificação da oferta” dos cursos de Magistério, principalmente nas pequenas e médias cidades, onde a maioria da população brasileira então residia e era impossível a oferta do leque de cursos profissionais agrícolas e industriais, de alto custo, previstos pelo Conselho Federal de Educação, no Parecer 45, de Walnir Chagas. No geral, no 2º Grau, os adolescentes se matriculavam em Cursos de Contabilidade e Administração e as adolescentes em Curso de Magistério. Estatísticas de 1978-83 mostram que perto da metade dos concluintes do 2º Grau eram da Habilitação em Magistério.

Foi nesse tempo, também, como reação acadêmica e política dos formadores de professores em Cursos de Licenciatura e Pedagogia, que cresceu um movimento para deslocar a formação inicial das professoras primárias do Curso de Magistério de 2º Grau para o Curso de Pedagogia, até então destinado às habilitações não-docentes de administração, supervisão, orientação, inspeção e planejamento escolar. Esse movimento, além de criticar duramente as “licenciaturas curtas” da Lei 5.692/71, acabou resultando no início da oferta em várias universidades de cursos de pedagogia com habilitação em anos iniciais do ensino de 1º Grau. Isso vai influenciar o que ocorreu já depois de 1988, tanto na discussão e aprovação do texto da LDB de 1996 quanto na própria avaliação dos Cursos de Magistério de nível médio.

Que dizer da presença e **da formação de funcionários de escolas** nesses 150 anos de educação escolar seletiva? Depois do período que poderíamos chamar de “revolução silenciosa” – quando sua presença foi reduzida ao mínimo e ao “status” de escravos escolares - mudanças materiais significativas na oferta da educação básica, que passou a ser feita em prédios grandes (Grupos Escolares) e com espaços complexos (Liceus, Colégios, Escolas Normais) exigiram o recrutamento de novos atores nos ambientes educativos públicos: porteiros, zeladores, inspetores de disciplina, secretários e escriturários, datilógrafos, encarregados dos áudio-visuais, auxiliares em bibliotecas e, finalmente, responsáveis pela conservação e limpeza dos prédios e pela alimentação dos estudantes. Essa multiplicidade de trabalhadores nas redes federal, estaduais e municipais deram origem a duas categorias difusas de auxiliares não-docentes: os “técnicos-administrativos”, mais próximos do suporte pedagógico; e o “pessoal de apoio”, em alguns sistemas chamados de “agentes de serviços gerais”. O que os caracterizava era o fato de não serem docentes e de não precisarem de formação pedagógica, mas de graus de escolaridade proporcionais à complexidade do trabalho. Essa distinção entre “técnicos administrativos” (que depois se impôs como nomenclatura nas instituições de educação superior) e de “pessoal de apoio” também se expressou por diferenças salariais e de recrutamento: os primeiros eram cargos burocráticos, que exigiam concursos públicos; os demais eram “funções de apoio”, que se multiplicaram enormemente entre 1970 e 1990, criando a cultura do acesso por

clientelismo político e de marginalização nos processos escolares. Se não tivesse havido a dissolução das instituições específicas de formação de professores (escolas normais, institutos de educação, centros de formação do magistério – CEFAM de SP), é bem provável que de 1975 em diante tivessem nascido cursos técnicos de formação de educadores não docentes nos espaços de formação de magistério. Mas a diáspora das habilitações de Magistério foi um fato de extremas consequências, inclusive da redução da qualidade de seus currículos. O único curso de formação para não docentes que registro é o de “secretariado escolar”, que se multiplicou quando da exigência de diplomas para concurso público em vários sistemas, a que a Habilitação em Administração Escolar dos cursos de Pedagogia não conseguiu atender.

Como afirmado anteriormente, a fase de **educação escolar democrática**, conquista paulatina da sociedade brasileira, se consolida na Constituinte e se legaliza como projeto educativo com a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988.

Focando-se o período de 1988 a 2015, não somente de vigência da nova Constituição como também de radicais mudanças em seu texto e no da LDB que dela se derivou (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), percebe-se que os profundos avanços que foram contidos por forças retrógradas na Constituinte acabaram por se impor, gradativamente, nos embates posteriores, principalmente depois da vitória de Lula nas eleições de 2002 como Presidente da República. Piso salarial nacional para os professores (2008) e depois para todos os profissionais da educação (Emenda 53 de 2006), ensino obrigatório de 4 a 17 anos de idade (Emenda 59 de 2009), Fundo de Educação Básica com substancial complementação financeira da União, programas de material didático, alimentação escolar, transporte escolar e de verbas para manutenção e expansão da jornada escolar para todas as etapas e modalidades da educação básica eram impensáveis em 1988. A derrota, em 1987, no texto original da CF, do Piso Salarial Nacional e da Carreira Única, bem como da tese de verbas públicas exclusivamente para escolas públicas tinha deixado desnorteados os educadores progressistas. Mas, do seio dessas contradições surge a unificação sindical de professores, “especialistas” e funcionários da educação básica, com a fundação, em 1990, da CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. E se consolida o conjunto de teses que marcaram avanços legislativos e normativos nos últimos 25 anos. Entretanto, na questão da formação de professores, sofremos um impacto sem precedentes, oriundo dos interesses do capital.

Resumindo: até 1990 a maioria dos professores primários tinha sua formação inicial seja nos Cursos Normais, seja nas Habilitações do Magistério **em escolas públicas de ensino médio. Era ainda uma política estatal.** No caso da formação de professores para o ensino de 2º Grau e para as séries finais do 1º Grau, a presença das faculdades privadas já era majoritária, reforçada pela capacidade de os estudantes de financiá-la

com os frutos de sua progressão salarial e pelo fato de as mensalidades serem baratas, ainda mais quando se tratava de cursos concentrados em férias ou fins de semana, que se tornaram moda nas últimas décadas do século XX. No cenário de arrocho salarial, essa progressão por meio dos cursos de Pedagogia para os então habilitados em Cursos de Nível Médio também se generalizou. Em alguns estados, o salário de professoras “primárias” valia menos da metade do salário mínimo então vigente. O Curso de Pedagogia parecia ser não somente o passaporte para uma formação de melhor nível como para o ingresso na classe média das novas massas de professoras oriundas das classes populares. Criou-se então o ambiente propício para uma tese simples e de fácil aceitação: a “desvalorização” das professoras da pré-escola e anos iniciais do EF derivaria de seu grau de formação inferior às dos outros profissionais, inclusive de seus colegas docentes nas etapas superiores do EF e EM. Ora, se assim era, ficava fácil “valorizar” a categoria massificando a formação em nível superior, nos Cursos de Pedagogia Plenos, e conservando as “normalistas” e os cursos de Magistério somente nos “rincões do país”, onde era impossível a existência de Cursos Superiores. O texto do art. 61 da LDB, conjugado com o do art. 87 de suas disposições transitórias, era o retrato desse sonho. No primeiro, estipulava-se a formação dos professores para a educação básica em geral em cursos de graduação plena de nível superior, **admitida a formação inicial em nível médio na modalidade normal, para os que se destinassem ao ensino na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental.** No segundo, instituía-se uma Década da Educação, **finda a qual só se admitiriam no exercício do magistério da educação básica professores formados em nível superior.**

Uma leitura apressada (atizada pelos donos de Cursos de Pedagogia Privados), dava a entender que o Curso Normal só sobreviveria dez anos, até 2002, porque os nele formados seriam impedidos de lecionar a partir de 2006... Quase de nada adiantou a publicação do brilhante Parecer da Conselheira Edla Soares em 1999, que dava subsídios sólidos para a oferta de cursos normais de 3.200 horas. Mais da metade dos estados e o Distrito Federal, entre 1997 e 2004, desativaram seus cursos normais. Os que eram oferecidos por Prefeituras Municipais receberam o golpe de misericórdia quando foram excluídos dos recursos do FUNDEF.

Um rápido olhar para a evolução das matrículas nos cursos normais, entretanto, revela que a realidade era bem diferente. Depois de 15 anos de vigência da LDB, os Censos Escolares de 2011 e 2012 registravam mais de cem mil matrículas em cursos normais de nível médio, distribuídos na maioria dos estados, mas concentrados no Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. Mais: por iniciativa do MEC, desenvolveu-se uma política de formação inicial de professoras em cursos de nível médio para atuarem em creches e pré-escolas – o PROINFANTIL. Mais ainda: depois de uma posição de setores do MEC alinhada à extinção dos Cursos Normais ser derrotada no plenário da CONAE em 2010, é sancionada em 4 de abril de 2013 a Lei nº

12.796, que ratifica no mesmo art. 61 da LDB os Cursos Normais como formação inicial dos professores da educação infantil e dos **primeiros cinco anos do Ensino Fundamental**.

É nesse cenário de “puxa prá lá, puxa pra cá” que ocorre um fato novo que pode resultar em avanço significativo para a qualidade da educação básica pública no Brasil: a entrada em cena dos funcionários da educação, com as conquistas de sua identidade como Categoria III dos “profissionais da educação” (Lei 12.014, de 2009) e da formulação legal de sua formação técnico-pedagógica (Lei 12.796, de 2013).

Desde a década de 1980 os funcionários, aproveitando-se do movimento de redemocratização do País e de mobilização popular, se conscientizaram de sua presença e força nas escolas, fundando associações e sindicatos próprios (SP, DF, PR) ou se filiando a entidades de professores da educação básica pública. Estes últimos se organizavam nacionalmente na CPB – Confederação de Professores do Brasil – que ganhou visibilidade nas greves e outras mobilizações que abalaram a década. Em 1989 um Congresso da entidade em Campinas aprovou a unificação dos Trabalhadores da Educação numa só entidade que congregasse os professores, pedagogos e funcionários. No Congresso em Aracaju, em janeiro de 1990, se fundou a CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação e em seu plano de lutas relativo aos funcionários foram priorizadas três ações para os anos seguintes nos estados e Distrito Federal: sindicalização, unificação e profissionalização.

Àquele tempo, a Constituição Federal só admitia como educadores em seu art. 206 os “profissionais do ensino” (ou “do magistério”, em legislação secundária), que se resumiam aos professores e “especialistas em educação”: administradores, supervisores, orientadores, inspetores e planejadores – para os quais tinham sido construídos historicamente itinerários formativos “pedagógicos”. Além dos Cursos Normais para professores primários, se espalhavam por todo o país cursos de pedagogia e licenciaturas nas diversas disciplinas, ensaiando-se já alguns cursos de pós graduação “profissionais”, principalmente para os assim chamados “especialistas em educação”.

A partir da consigna da “profissionalização” decidida em Aracaju, funcionários de Mato Grosso apelaram ao Conselho Estadual de Educação e instituíram para os servidores da rede municipal de Cuiabá e da rede estadual cursos técnicos em quatro áreas correspondentes a funções tradicionais desses colegas nas escolas: alimentação escolar, infraestrutura escolar, gestão escolar (pessoal das secretarias) e multimeios didáticos. Aproveitando-se de alianças políticas estaduais favoráveis, os cursos se disseminaram por meio de projetos financiados por recursos públicos e se organizaram em três blocos de disciplinas: formação geral e formação pedagógica, comum a todos os alunos, e formação técnica – traduzida nos diplomas como “ênfases curriculares”. Esses dois projetos transformados em realidade tanto na formação quanto nos planos

de carreira sustentaram toda a caminhada em nível nacional que será apresentada no próximo capítulo, resumida no avanço legal (nova redação dos arts. 206 da CF e 61 da LDB e criação do art. 62-A da LDB) e na disseminação em nível nacional do Programa PROFUNCIÁRIO, a partir de normas do CNE.

## **Perspectivas da Formação Técnica e Pedagógica, em nível médio, dos Profissionais da Educação**

Neste capítulo final, tentaremos tratar da formação dos profissionais da educação – professores e funcionários – numa perspectiva unitária, embora tenhamos plena consciência das diferentes histórias das duas categorias, inclusive dos seus itinerários formativos.

Os professores e professoras, mesmo os que atuam nas primeiras letras, foram recrutados até 1950 das classes altas e médias e tinham sua profissão equiparada à dos advogados, sacerdotes, médicos e engenheiros – mesmo no caso dos cursos normais. Isso explica a grandiosidade dos prédios das Escolas Normais e Institutos de Educação até esta data e o fato incontestável de os cursos normais não serem considerados cursos “de artes e ofícios” ou técnicos e não serem oferecidos nas Escolas Técnicas Federais.

Já os funcionários (com algumas exceções que apontaremos a seguir) não precisavam de formação profissional alguma – somente de uma frágil escolarização – uma vez que suas TEKNÉS eram consideradas de “aprendizado por socialização”, uma espécie de extensão das artes ou serviços domésticos: cuidar de crianças, conservar e limpar ambientes e mobiliários, preparar alimentos. Mais do que isso, eles e elas proviam das classes baixas, com ascendência nas instituições escravistas ou quase, onde o trabalho não constitui matéria curricular, mas experiência de vida, que se aprende desde a mais tenra idade.

De 1950 para cá (tomando esta data como o “take off” da expansão de matrículas, motivada pela urbanização, mais rápida no RIO e SP, mais lenta no MA e BA), as condições de recrutamento e de formação dos professores e funcionários mudaram radicalmente. Tão grande foi a demanda por empregos de professoras na pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental que as famílias de classes médias não dispunham de mais filhas para ocupá-los – inclusive por estarem também atraídas por empregos melhores, com formação em nível superior. As professoras “primárias” passaram a ser as de famílias de classes populares, que tiveram oportunidades de formação nos Cursos de Magistério e depois nas Pedagogias. Já os funcionários foram requisitados para funções cada vez mais variada e complexa, que demandavam algum “treinamento profissional” – a exemplo dos dados para as milhares de merendeiras

nos “cursinhos Walita” e dos exigidos para os motoristas de ônibus escolares e, em um caso mais próximo à formação pedagógica, dos de “secretariado escolar”.

Já acenamos ao movimento dos funcionários para garantir sua formação e progressão funcional em Mato Grosso: depois de uma tentativa frustrada no CNE, para considerá-los profissionais da educação desde que se habilitassem em cursos técnicos de nível médio, a chegada ao Poder Federal de sindicalistas, deputados e senadores oriundos dessa luta resultou em três passos quase inacreditáveis à época: mudança do texto constitucional do art. 206, de profissionais do ensino para profissionais da educação (Emenda 53); reconhecimento dos funcionários com atuação permanente nas escolas e portadores de diplomas técnicos ou tecnológicos como profissionais da educação (Lei 12.014, de 2009, que modificou o art. 61 da LDB); instituição dos Cursos da Área 21 da Educação Profissional e implantação do PROFUNCIÓNÁRIO (Res.CEB/CNE nº 05 de 2005), com cursos de formação em serviço as quatro áreas da Resolução 05; afirmação do caráter técnico-pedagógico da formação dos funcionários e garantia de formação inicial e continuada, com a introdução do art. 62-A na LDB, pela Lei nº 12.796, de 2013.

Os dispositivos das metas 15 e 18 do PNE (Lei nº 13.005, de 2014) dão sustentação a um movimento de universalização da formação técnico-pedagógica para todos os funcionários, tanto como formação em serviço para os mais de 2 milhões que trabalham nas redes estaduais e municipais de educação básica, quanto para os cidadãos e cidadão que se quiserem candidatar ao trabalho não-docente nas escolas, cada vez mais diversificado.

Mesmo com o terreno legal e normativo aplainado, subsistem dúvidas entre gestores que freiam o movimento de formação permanente dos funcionários. Essas vicissitudes, que diminuem a oferta das vagas no PROFUNCIÓNÁRIO, que titubeiam diante da extensão horizontal e vertical da formação, e, principalmente, que tendem a admitir o serviço terceirizado e não-profissional nas escolas como solução de impasses gerenciais, longe de ameaçar o edifício da concepção de que TODOS OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DEVEM SER PROFISSIONALIZADOS, só contribuem para deixar claro que a qualidade da educação universal e democrática é campo de luta e conquistas, não de dádivas de qualquer setor ou poder da sociedade.

Vamos agora ao centro da reflexão deste texto, para fundamentar o caráter técnico-pedagógico também da formação das professoras da “educação infantil e dos cinco anos iniciais do ensino fundamental” – artigo 62 da LDB, a teor da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

Começemos lembrando um consenso entre formadores: todos os que têm experiência em cursos normais e em cursos de pedagogia concordam que a qualidade do produto (= professor formado) é proporcional às oportunidades de integração entre teoria e

prática no decurso das 3.200 horas exigidas de ambos. A coisa é tão séria que o art.65 da LDB exige 300 horas, no mínimo, de PRÁTICA DE ENSINO. E as orientações curriculares de âmbito federal e estadual têm estendido essa carga a 400 horas. Até aí o consenso no projeto pedagógico.

O que acontece, na prática? A maioria dos cursos de pedagogia funciona em período noturno, uma vez que sua clientela, de classes populares, trabalha desde os 18 anos (ou menos). Com isso, torna-se problemática (para não dizer impossível) para os estudantes a Prática de Ensino. Uma das soluções seria a Prática em turmas de EJA. Como solução em alguns casos, funciona, mas com dois problemas: em geral, alonga a duração do Curso; e não se encontra espaços suficientes para a prática fundamental, que não é a de observação e participação, mas da regência do ensino propriamente dita. Em poucas palavras: não é exagero dizer que 90% das concluintes de pedagogia recebem seu diploma sem ter alfabetizado um aluno sequer.

Nos cursos normais, os estudantes estão ainda numa idade em que não têm compromisso de trabalho em tempo integral. Isso facilita a organização e oferta da Prática de Ensino, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devidamente supervisionados por professores do próprio curso.

Pode-se perceber que, no caso dos Cursos Normais, a Prática de Ensino se aproxima dos estágios supervisionados dos cursos técnicos de nível médio. É inconcebível que um estudante de Técnico em Eletricidade ou Técnico em Eletrônica não adquira pela prática curricular as competências mentais, manuais e mecânicas nas respectivas áreas. Essa é a TEKNE, que se diversifica no ritmo da divisão social e científica do trabalho humano e que caracteriza – NO NÍVEL MÉDIO – a educação profissional sob a denominação de Cursos Técnicos. Por que um Curso Normal, que desenvolve técnicas de educação e cuidado de crianças pequenas e principalmente técnicas de alfabetização de crianças e adultos, não seria um Curso Técnico? Somente uma leitura míope da história e preconceituosa da realidade presente pode sustentar o caráter atécnico dos cursos normais. Posição muito próxima à dos que defendem a extinção dos cursos normais baseados numa pretensa “superioridade” da formação em nível dito “superior”. A verdadeira competência de ensinar provém da integração entre teoria e prática – ou entre prática e teoria, não do “grau da formação”, herança de nossas tradições elitistas e seletivas que fizemos questão de sublinhar na primeira parte deste texto.

Tomemos um exemplo do cotidiano para clarear essa questão. Como uma “dona de escola” particular de crianças entre 4 e 10 anos de nossas periferias seleciona uma professora e um professor? Admite a candidata temporariamente (não sem ter tido antes informações sobre sua “prática”) e a observa no trabalho com os alunos. Claro que exige um diploma, mais por questões burocráticas, mas também confiando em algum itinerário formativo; talvez, havendo várias candidatas, faça uma provinha de

“conhecimentos gerais”. Mas o que define mesmo é a capacidade da candidata em ter domínio de classe, ter sensibilidade para dialogar com cada criança, ter técnicas de desenvolver o conhecimento dos alunos. Um Curso Normal Técnico pode ter contribuído muito para a formação inicial da professora, se teve integração entre Prática e Teoria, se oportunizou a que a estudante se apropriasse de técnicas para superar as situações problemas que enfrenta no cotidiano da sala de aula. Passando agora para a rede pública: os candidatos fazem um concurso em que não são cobrados em nenhuma criatividade para enfrentar situações práticas. Chegam às escolas com muito Piaget, Vigotski e até Gramsci na cabeça – o que não deixa de ser bom – mas tremem diante da primeira “rebelião” das crianças em sala. Ora, como passaram no concurso, ganharam “estabilidade” e os pais dos estudantes, geralmente pobres, não têm poder de mostrar a verdadeira in-competência da professora, vai-se agravando o problema: ou se produz uma legião de “desviados de função”, ou se é obrigado a conviver com profissionais incompetentes. Pior: como há uma ideia difusa de que são recuperáveis por cursos de “reciclagem” (ou mesmo de pós-graduação), o Estado e a Sociedade gastam rios de verbas, não para corrigir o problema na base da formação inicial e do concurso público, mas para lhes pagar afastamentos e progressões.

É óbvio que não estou aqui defendendo a privatização do ensino obrigatório, mesmo porque 80% da população não dispõem de R\$ 300 ou mais para uma mensalidade que possibilite o pagamento digno de uma professora. A comparação é meramente ilustrativa de um problema intrínseco das redes públicas, condicionada pelas lutas de classe: quando eram as classes médias que matriculavam seus filhos nas escolas públicas, exigiam deles boa formação – naquele tempo as Escolas Normais para os cursos primários. Como agora as escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental são frequentadas por pobres, para que formar bem os professores? O importante para as classes médias, mesmo não explícito, é que os pobres “se lasquem” no meio do caminho para não incomodá-las na disputa dos cursos nobres das universidades e nos concursos pelos melhores empregos. Veja-se a resistência à Lei de Cotas, no acesso à Universidade.

No momento em que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram convidados ou obrigados por um governo mais popular a entrar “de cabeça” na formação de professores em licenciaturas e de funcionários em cursos técnicos e tecnológicos, faltou somente uma coisa: seus professores, técnicos administrativos e gestores se conscientizarem de que a formação dos professores começa no nível médio, por este Curso estranhamente chamado de Normal, mas que é na verdade um curso Técnico em Magistério. Ora, como a essência de um IF é oferecer cursos técnicos, está passando a hora de eles abraçarem esse grande desafio. O Projeto de Lei 2142, de 2011, com este intuito, já foi aprovado no Senado, em várias Comissões da Câmara dos Deputados e aguarda sinal verde da Comissão de Constituição e Justiça daquela Casa, para ir para o Palácio do Planalto e ser sancionado.



Qual será o formato deste Normal Técnico, como ele se apresentará no Catálogo dos Cursos Técnicos? Sem dúvida é esta a pergunta a que os conselheiros devem responder, não antes de estudar em profundidade o Parecer 01, de 1999, da Professora Edla Soares, e chamar à discussão os estados onde a oferta do Normal está viva, como o Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul e outros de que não tenho melhor informação. Contudo, talvez o caminho mais correto é o de se constituir, nas Áreas da EP e no Catálogo dos Cursos Técnicos, um **Eixo de Formação na Educação Escolar**, não somente destinado aos cursos para funcionários não-docentes, mas para todos os profissionais da educação escolar básica, inclusive para os professores. As mesmas escolas de ensino médio que podem oferecer cursos Técnicos em Alimentação Escolar, em Infraestrutura Escolar, em Multimeios Didáticos, em Secretaria Escolar, em Transporte de Escolares, em Acompanhamento Escolar, em Desenvolvimento Infantil, em outras áreas novas de educação não-docente, poderão também oferecer Cursos Técnicos em Magistério, nas ricas e variadas formas de atendimento: integrados, com 3.200 horas; concomitantes, com 2.000 horas; subsequentes, com 1.500 horas – sempre com Prática de Ensino Supervisionada e talvez com terminalidades específicas: Educação Infantil, Alfabetização, EJA, Educação Especial e outras.

Concluindo. Se em algum momento deste texto se suspeitou que defendo um Curso Normal como formação inicial e “definitiva” do professor, nada mais falso. A própria integração de teoria e prática, que reputo como o fator central da qualificação da formação do professor (e que sustentou minha própria formação) me leva a considerar que estamos diante de um itinerário formativo permanente, que se inicia formalmente com o Curso Técnico de Magistério de Nível Médio, mas continua por Graduações, inclusive Tecnológicas, e por Cursos de Pós-Graduação, não para afastar os professores da atuação na educação básica, mas para prepará-los constantemente para superar desafios que exigem conhecimentos e competências cada vez mais amplos e profundos. Existem hoje no país, só na educação básica pública, seguramente, mais de 2 milhões de professores e o mesmo tanto de funcionários. Estão fora da escola cerca de 6 milhões de crianças entre 2 e 14 anos; 3 milhões de adolescentes entre 14 e 18 anos (candidatos ao ensino médio, profissional ou não). Isso sem contar os 70 milhões de adultos que não concluíram a educação básica (ensinos fundamental e médio). Ou seja, existe alguma profissão no presente e no futuro com maior demanda do que a de profissionais da educação? Duvido: mas existe muita gente que acha “natural” termos milhões de brasileiros fora da escola e mais ainda milhões de matriculados em escolas com educadores incompetentes. Esses não são convencidos nem por doutores: somente pela luta política e sindical. Cresci como cidadão, educador e político nessa luta. E considero esse texto como uma pequena arma de combate. Obrigado pela leitura, pela concordância ou discordância. Vamos à discussão.

Ceilândia, setembro de 2015 – João Monlevade (revisado em 13 de janeiro de 2016)

João Monlevade é sociólogo, filósofo, mestre em administração escolar, doutor em educação pela Unicamp, atuou como professor nos níveis fundamental e médio, como professor da Universidade Federal de Mato Grosso, diretor do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso, no período de 1987 -1991, membro do Conselho Nacional de Educação, entre 1996 a 2000, Ex-dirigente da CNTE.