
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO: DA *RATIO STUDIORUM* AO PROJETO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral¹

RESUMO

O texto desenvolve uma revisão das condições estruturais das políticas educacionais voltadas para a formação de professor no ensino médio em seus resultados e fundamentos teóricos e ideológicos, que definem seus objetivos e modelam sua estrutura organizacional e de funcionamento, a partir de fatos, situações e projetos de avaliação e reestruturação do ensino normal, configurando-se num estudo bibliográfico que envolve os teóricos que estudam este tema e os planos, projetos e a legislação oficial dirigidos à formação de professor no ensino médio, implementados e/ou propostos até 1996.

Palavras-Chaves: Políticas educacionais – fundamentos teóricos e ideológicos – formação – ensino médio

ABSTRACT

The text develops a re-construction of the Educational Politics structural conditions turned to High School teacher's in its results and theoretical and ideological fundamentals, which defines its objectives and makes its organizational and working structure, based on facts, situations and evaluations projects and normal teaching reorganization, as a bibliographic study that involves theorists who study this theme and the plans, projects, such as the official legislation concerned to the High School teacher's formation, implemented and/or proposed until 1996.

Key-Words: Educational politics – theoretical end ideological fundamentals – formation – High School

Introdução

Diante da ausência até a década de 30 e da instabilidade de uma política direcionada à formação de professor na realidade educacional brasileira, tomamos como objeto de estudo as propostas de implementação desta política, abrangendo um período histórico um tanto longo ao ter como intenção analisar as diretrizes desta formação desde o domínio do setor educacional firmado pelos jesuítas até atingir as propostas de valorização do magistério contidas como projetos nas políticas governamentais da década de 90 do século XX.

Por se situar a realidade pesquisada em um intervalo de tempo passado como indica as colocações citadas anteriormente, as fontes usadas para o fornecimento das informações e dados deste estudo compõem-se da legislação que então se encontrava em vigor: Lei n. 4.024/61, Lei n. 5.692/71 e Parecer 76/72, segundo a perspectiva de análise e crítica proposta por Rommanelli (1978), Warde e Ribeiro (1980), Werebe (1980).

Os estudos acerca da articulação entre as políticas de formação de professor, a organização do ensino, a fundamentação teórico-política e ideológica, bem como a realidade que este profissional vai atuar, encontramos na literatura específica sobre a formação de professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau² elaborada por Mello (1984), Linhares (1988), Buffa e Nosella (1994) entre outros, que apontam para o fim dos cursos de formação de professores no ensino de 2º grau³, prevendo a permanência desta formação somente no ensino superior; e por Fusari e Cortese (1989), Pimenta e Gonçalves (1990), Cavalcante (1994) entre outros, que sugerem a implantação do programa de revitalização dos cursos de formação do magistério (CEFAMs).

Com o objetivo de caracterizar as políticas educacionais analisadas nos aspectos filosóficos, políticos e ideológicos, procurando relacioná-las com o contexto histórico do campo do conhecimento e das condições sócio-econômicas em que se instituíram, desenvolvemos uma discussão conceptual dos

* Recebido em: maio de 2005.

* Aceito em: junho de 2005.

¹ Docente do CCE/DEFE/Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. e-mail: carmensafira@bol.com.br

² Com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a denominação Ensino de 1º grau é substituída por Ensino Fundamental.

³ Com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a denominação Ensino de 2º grau é substituída por Ensino Médio.

termos formação e qualificação, considerando-os como duas categorias definidoras destas políticas.

2 Formação ou Qualificação de Professor

Para a análise das propostas de formação de professor no ensino de 2º grau diante da complexidade e problemática geradas pela própria legislação educacional, pelo avanço do conhecimento e redefinições das funções institucionais na sociedade, elaboramos uma abordagem teórica discutindo o significado dos termos “formação” e “qualificação”, acompanhando a revisão que Enguita (1989), Adorno (1995), Gentili (1995), Frigotto (1995) e outro fazem da vinculação destes termos ao contexto sócio-econômico, político e cultural, e de suas finalidades educativas no atual estágio da sociedade capitalista.

Sob a orientação destes teóricos encontramos a discussão do significado do termo formação no interior de um processo histórico que, às vezes, o situa como distinto da educação formal e, em outras vezes, o toma como uma finalidade própria do processo educativo. Ora, dando à educação a função de emancipação sócio-política do sujeito do conhecimento, tendo em vista os entraves de ordens sociais, política e cultural presentes nas relações sociais; ora, ainda, procurando identificar o processo educativo como uma unidade necessária entre a formação e a qualificação profissional.

A questão subjacente a esta indefinição do significado dos termos formação e qualificação, segundo os teóricos citados, encontra-se na distinção histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual, bastante significativa na fundamentação das políticas educacionais que vêm norteando a educação escolar brasileira, que, de certa forma, demarca com nitidez a quem se dirige a formação, aqui tomada como científico-humanista, e a quem se destina a qualificação que seria a preparação para a prática de uma atividade econômica, no aspecto mesmo de trabalho técnico.

Entretanto, ao observarmos as propostas de formação de professores, segundo um referencial que se identifica com o processo de emancipação sócio-política e cultural, visualizamos certa aproximação da finalidade dada à formação com o significado do termo práxis, o qual concebemos como uma unidade orgânica entre a teoria que orienta a prática e a prática que, ao efetivar a teoria, a repensa e a reconstitui em processo dialético que parte do concreto para o abstrato, retornando ao concreto com uma condição de reelaborada. Assim, ao elaborarmos propostas formativas de professores sob a perspectiva que se centra na autonomia do sujeito pela assimilação da lógica do esclarecimento, da interpretação e compreensão da realidade educacional em suas dimensões filosófico-político, denunciemos o predomínio da razão instrumental, orientação teórico-ideológica positivista, em sua tradição histórica (GIROUX, 1986).

A racionalidade instrumental enquanto fundamentação do modelo de ciência e das teorias que definem as propostas de organização do trabalho – taylorismo e fordismo – tornou-se um princípio nuclear das formulações políticas que determinam os setores econômicos, culturais e educacionais das formações sociais capitalistas. Com esta dominância positivista em uma versão pragmatista e utilitária, os princípios de formação pela educação institucional passam a caracterizar-se como uma proposta de qualificação funcional, visando à inserção da pessoa no mercado de trabalho.

Das modalidades em que se expressa na atualidade da década de 90 a razão instrumental, enfocamos a “qualidade total” em sua vinculação com os princípios neoliberais e suas imposições ao processo educativo, buscando atingir os novos objetivos voltados para a globalização e competitividade de mercado. A aplicação destes princípios atinge o Brasil de forma definitiva somente na década de 90, redefinindo as políticas públicas estatais a partir das concepções norteadoras da atual proposta representativa da realidade capitalista, segundo as conclusões de Gentili e Silva (1995) e Frigotto (1995).

O projeto neoliberal se estrutura manipulando os interesses, necessidades e iniciativas do social, através da atuação da mídia e do sistema educacional institucional, utilizando, para tanto, o discurso valorativo da superioridade e eficiência das “novas tecnologias”, não só no setor produtivo, mas também nos setores encarregados de propagar a ideologia hegemônica nas diversas ambiências sociais.

Os novos recursos tecnológicos, agindo de forma controlada pelos interesses do novo padrão capitalista de acumulação do capital no setor educativo, evidenciam a retomada das orientações teórico-ideológica da teoria do capital humano, adaptada ao atual momento histórico da sociedade, possibilitando a consolidação das novas concepções de organização socioeconômica, política e cultural, como:

[...] globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ [...] (FRIGOTTO, 1995, p. 40-41).

A contradição da política igualitária de mercado pregada pelo projeto neoliberal pode ser sentida na exclusão de parcela da população sem a qualificação adequada ao modelo do mercado de trabalho e do mercado de consumo, devido mesmo à condição sócio-econômica e cultural do trabalhador/cidadão para se preparar dentro do nível de exigência do chamado trabalhador polivalente que deve apresentar uma “policognição”, permitindo-o assumir uma gama diversificada de funções no interior da empresa e da fábrica.

A racionalidade técnica subjacente na política de formação de professor que se disseminou na década de 70, vista na contemporaneidade da política neoliberal, pode ser considerada uma racionalidade neotecnicista (FREITAS, 1992), com a aplicação das “novas tecnologias”, principalmente na área da informática, tomando-as como uma dimensão da aprendizagem, como um dos saberes básicos para a capacitação cognitiva no processo de instrumentalização/

qualificação do educando. O professor, nesta perspectiva, torna-se um operacionalizador de instruções pré-programadas, preocupado somente com a eficiência e produtividade do modelo educacional.

A ênfase no “saber-fazer” dada pela política de formação de professor tem minimizado a importância de sua fundamentação teórica, o que pode ser explicado, segundo Freitas (1992), pela interpretação equivocada da condição de ser a educação uma prática social, sendo identificada com o “conceito de problema concreto” que identifica o professor como um profissional “prático”.

A formação de professor dentro desta visão praticista representa uma perspectiva típica da orientação tecnicista que desvincula a atuação do profissional do contexto sociocultural e político de sua própria origem e do ambiente onde desenvolverá sua prática docente, expondo um distanciamento entre projeto político pedagógico da escola e as condições e necessidades reais da comunidade a que serve. De forma que, a dissociação entre teoria e prática representa a própria ausência de um projeto que defina objetivos norteadores da prática pedagógica de formação de professor, que conduza a atuação do professor de forma consciente e participativa no processo de desconstrução/reconstrução da ideologia subjacente à realidade social.

Assim, com esta orientação teórica, política e ideológica do significado e aplicação dos termos qualificação e formação, desenvolvemos uma análise da fundamentação teórica das políticas de formação de professor, abrangendo a realidade nacional, reconstruindo o tipo de formação escolar dada ao professor em seus princípios político-filosóficos e didático-pedagógicos, em especial, caracterizando o professor das primeiras séries do ensino de 1º grau.

3 As Diretrizes Teóricas, Políticas e Ideológicas da Formação do Professor

A reconstrução destas políticas situa, como primeiro momento, a instalação da

Companhia de Jesus, ainda no período da colonização do Brasil que, segundo Brzezinski (1987), Fusari e Cortese (1989), proporcionava uma formação humanista clássica e literária, desvinculada da realidade social, características próprias do momento histórico europeu que representa: uma época em que predomina a filosofia cristã com a orientação teórica aristotélico-tomista, ou seja, a escolástica.

Entretanto, mesmo após a colonização e mudança da condição política – de Colônia para Império – o Governo não demonstra interesse em instituir uma política de formação de professor, registrando mesmo uma indefinição quanto à natureza desta formação, como nos informa Fusari e Cortese, não a situando nem no ensino médio, nem no ensino profissionalizante, sendo reconhecida como: “[...] formação geral, que possibilitava exercer a formação de professor” (1989, p.73).

A implantação de uma política de formação de professor só ocorre com o conjunto de decretos-leis conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, que reconheciam a natureza específica da formação de professor primário, como finalidade própria das escolas normais, que não se confundia nem como ensino médio, nem como profissionalizante. Com o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1949, as instituições de formação de professor/a são distribuídas em: Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação (BRZEZINSKI, 1987).

As reformas educacionais promovidas por Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946, continuaram orientando a estrutura e funcionamento do ensino brasileiro até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, em 1961. Esta nova política educacional representada pela Lei n. 4.024/61, efetivamente, não determinou nenhuma mudança radical nas bases político-ideológica da educação brasileira, preservando a divisão já clássica de trabalho intelectual e trabalho manual sob a qual vinha se estruturando o ensino em âmbito nacional desde a época colonial (WARDE; RIBEIRO, 1980; WEREBE, 1980).

Com as transformações nos campos político-ideológico e econômico que se inicia na década de 60, com o processo de compatibilização da gerência estatal aos interesses das camadas hegemônicas, instala-se, no Brasil, um regime governamental militar-ditatorial sob a orientação do modelo norte-americano que se faz presente nos diversos campos das políticas públicas nacionais.

A orientação política que é dada às propostas educacionais escolares caracteriza-se como de cunho economicista, centrada, principalmente, na teoria do capital humano que prega a relação necessária entre a formação do profissional, a capacidade de produção e sua ascensão social. Representa uma concepção funcionalista e liberal da relação entre educação e trabalho, que vai conduzir a reforma de ensino superior (Lei n. 5.540/68), bem como definir as diretrizes da reforma do ensino médio (Lei n. 5.692/71), a partir dos convênios firmados entre o então Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (USAID).

Com esta Reforma, a organização curricular do ensino de 1º grau e do ensino de 2º grau, ficou composta por um núcleo comum e uma parte diversificada. A definição do núcleo comum, sob a competência do então Conselho Federal de Educação, foi regulamentada pelo Parecer n. 853/71; a parte diversificada, no ensino fundamental, sob a competência dos Conselhos Estaduais de Educação, deveria responder às necessidades, interesses e possibilidades locais em relação à escola e ao educando.

Na parte diversificada do currículo no ensino 2º grau, situam-se as disciplinas de natureza profissionalizante, ficando a competência de discriminá-las ao então Conselho Federal de Educação, inicialmente disciplinada pelo Parecer n. 45/72, que já definiria a qualificação profissional do educando; e, posteriormente, pelo Parecer n. 76/71, que orientava para uma formação ampla da dimensão tecnológica de uma área de produção, sem ainda definir uma qualificação Profissional (VIEIRA, 1978).

Assim, com esta proposta educativa que

ênfatisa os princípios economicistas, a eficiência e a produtividade, objetivando no ensino 2º grau a profissionalização, os cursos destinados à formação do professor como um dos recursos humanos necessários para operacionalizá-la têm sua estrutura reorganizada em alguns níveis de ensino a partir de dois esquemas gerais que formariam os professores em cursos regulares e mais estudos adicionais.

A proposta de formação de professor para as primeiras séries do ensino de 1º grau tem sua definição dada pelo Parecer do então Conselho Federal de Educação n. 349/72, que disciplina a “habilitação de 2º grau, para o exercício do magistério”. Esta legislação, mais específica do ensino do magistério, junto com o Parecer n. 45/72 definem o mínimo para as habilitações em geral, alteram as disciplinas mínimas profissionalizantes e explicitam melhor quanto aos seus objetivos, abrangências e natureza de conhecimento. Pelo último Parecer, a organização curricular do curso de formação de professor no ensino de 2º grau acompanha a organização geral do ensino de 2º grau, com um núcleo comum encarregado da formação geral do professor e de uma formação especial que se ocuparia com a profissionalização (WARDE, 1979; CAVALCANTE, 1994).

A Lei n. 5.692/71 em sua proposta de formação do profissional – no caso, o professor – propõe uma educação geral sólida para a prática do magistério, possibilitando a continuidade de estudo. Isso a partir da articulação entre as disciplinas teóricas e práticas, que, pelo Parecer n. 45/72, seriam atingidas pela interação entre as de formação geral, núcleo comum, art. 7º e a parte diversificada (formação profissional). Contudo, a organização curricular orientada pelo Parecer n. 349/72, que especifica o currículo para a habilitação magistério, apresenta uma desarticulação entre as disciplinas de formação geral e as específicas profissionalizantes do magistério (CAVALCANTE, 1994). Esta desarticulação, entretanto, é vista por Warde como inerente à história da organização da sociedade brasileira, pois:

[...] A unidade teoria-prática como foi proposta pelo Parecer n. 45/72 pressupõe uma racionalidade e flexibilidade do mercado de trabalho, assim como a unidade entre a escola e a produção – inexistente nas formações capitalistas. (1979, p. 86)

A Lei n. 7.044/82, redefine a finalidade da política educacional referente à relação entre educação e trabalho dada pela Lei n. 5.692/71, considerando-a não mais como “qualificação para o trabalho”, mas como “preparação para o trabalho”, tornando facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau.

Ampliando a análise da habilitação magistério para além das intenções contidas na legislação oficial, temos delineado um quadro indefinido quanto a sua organização e funcionamento, com a intensificação do processo de desqualificação desta formação escolar, que teve seu início no momento em que a orientação educacional fundada no estilo tradicional – humanista clássico – entra em conflito com as novas exigências do contexto político-ideológico da organização social brasileira. A escola normal que vinha representando o centro de formação por excelência da elite nacional tem sua fase de importância e prestígio defasada em relação ao novo modelo educacional-pedagógico que enfatiza a ciência, a tecnologia e a produção como as metas a serem atingidas.

Autores como Pimenta e Gonçalves (1990) confirmam a contribuição da cartografia oficial gerada a partir destas novas exigências político-ideológicas para o processo de descaracterização e fragmentação da habilitação magistério, principalmente, pelo modo como o ensino normal passa a ser tratado pela Lei n. 5.692/71, que o identifica como uma habilitação profissional a mais no ensino 2º grau.

Como alternativa para mudar este quadro exposto, os autores citados, consideram necessária a formulação de um outro curso de formação, conservando a modalidade de ensino médio, não só reformular a proposta de formação para o magistério que se encontrava em vigor, bem como a instalação de um programa de valorização da profissão magistério.

Além dos estudos destes autores, este processo de desqualificação e descaracterização do ensino normal passou por uma avaliação diagnóstica elaborada pelo Centro Nacional de Formação de Professor, que também denuncia a condição precária da formação de professor nos aspectos de instrumentalização e capacitação dos mesmos para a prática docente. Pautado nos resultados desta avaliação diagnóstica o MEC propõe a transformação das escolas normais interessadas em Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que continuariam com o objetivo de formar e preparar o professor para a pré-escola, como também para as primeiras séries do ensino de 1º grau.

Os CEFAMs, além de formar o professor também teriam como funções: promover a atualização dos professores, a articulação entre os níveis de ensino, as disciplinas e os procedimentos teórico-metodológicos da prática docente e a escola onde atuaria como profissional, bem como teriam que desenvolver a formação política dos professores com a intenção de atuar conjuntamente com as camadas populares consolidando o processo de democratização da escola.

Entretanto, situando a proposta do CEFAM dentro de uma visão crítica de suas possibilidades reais, considerando o tipo de compromisso que, ao longo da história da educação, o Estado brasileiro vem demonstrando ter com os interesses e necessidades educacionais, questionamos a possibilidade de concretização de tal proposta, tendo em vista a abrangência dos objetivos a serem atendidos no âmbito político-pedagógico, bem como as exigências e necessidades que deveriam ser superadas não só na implantação do Projeto, mas também para sua manutenção, o que envolveria a definição de uma nova orientação da relação entre educação, sociedade e estado na realidade brasileira.

Como nos mostra Cavalcante (1994), após as primeiras experiências com o Projeto (CEFAM), desenvolvidas nos Estados do Piauí, Minas Gerais e Alagoas, no encontro de divulgação e avaliação realizado em Brasília, em 1984, foram colocados os seguintes pontos

como problemáticos para a implementação e realização dos objetivos do projeto: a tradição de cumpridora de tarefas da escola; a descrença dos docentes em projetos oficiais; a insuficiência de carga horária docente e do pessoal de apoio do trabalho escolar; carência de professores especializados para acompanhar o egresso; atraso na liberação dos recursos (CAVALCANTE, 1994).

Outra visão das escolas normais contrastando com o otimismo de revitalização desta modalidade de formação exposta, nos é dada pela crítica de Buffa e Nosella (1994), em que, considerando os dados fornecidos por pesquisas, primeira, sobre a Escola Normal de São Carlos (SP), entre 1911 e 1931; segunda, acerca do ensino de 2º grau, realizada em 1991, concluíram que a pretensão de revitalizar o ensino normal, pelo menos na realidade pesquisada, não se compatibilizava com a realidade do curso.

Para estes autores, não há somente a defasagem da qualidade da formação de professor, mas também o contingente populacional qualificado que não encontra como se engajar em uma atividade produtiva no mercado de trabalho, com a simples formação técnica de nível de 2º grau. Argumentam ainda que os fins do ensino de 2º grau deveriam perseguir não o profissionalizante centrado em uma filosofia pragmatista-funcionalista das relações sociais, nem tão pouco em uma pedagogia tecnicista sem fundamentação científica necessária para desenvolver nos educandos a capacidade crítica e compreensão da realidade histórica das organizações sociais, mas uma formação mais sólida nas dimensões filosófica, científica e tecnológica, tendo o trabalho como um princípio educativo e não como um objetivo pré-estabelecido a ser atingido a médio prazo ou longo prazo.

A educação enquanto pertencente ao campo das políticas públicas, no segundo semestre da década de 80, tem suas diretrizes orientadas pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto-1980/85. Neste documento as prioridades voltam-se para a alfabetização do meio rural e da periferia urbana,

sendo ampliadas com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República e o Plano de Metas – 1986/89, passando a visar a toda população.

Com o propósito de atingir as prioridades dos Planos citados, o Governo mantém os programas ainda implantados no último governo militar (Projeto Vencer, Alfa, Programa Nacional do Livro Didático) e implanta o Projeto das 200 Escolas Técnicas, Nova Universidade e substitui o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral pelo Projeto Educar. Como uma medida de resultado mais imediato, é organizada uma avaliação diagnóstica da realidade educacional do País, denominada de Dia Nacional de Debate da Educação, conhecida por “Dia D da Educação”, como resposta a uma série de sugestões propostas pela então Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), visando a: distribuição de recursos, valorização do ensino público, educação de jovens e adultos, educação rural, educação especial, valorização do magistério, reformas curriculares, gestão escolar e articulação dos três segmentos escolares (CUNHA, 1991).

Concomitante ao projeto de expansão do ensino técnico, o MEC propõe a extinção do CENAFOR e institui uma Comissão coordenada por José Cerchi Fusari, então Coordenador do Ensino Regular de 2º grau, no MEC. Esta Comissão composta por representantes das diversas regiões e técnicos do MEC dedicou-se a diversos temas, tais como: currículo, financiamento, disciplinas específicas do profissionalizante, das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, bem como da proposta de formação dos cursos normais, preocupados com sua descaracterização, segundo colocação feita no documento “Pré-Proposta de Política para o Ensino de 2º grau”, divulgado pelo MEC, em 1986.

Entretanto, o MEC não levou em conta nenhuma das considerações presentes na proposta resultante da avaliação do ensino médio feita pela Comissão anteriormente citada, que questionavam, entre outros aspectos: a

política privatista dominante na orientação do MEC, a concepção de formação dividida em propedêutica e para o trabalho presente na proposta curricular como formação geral e formação especial, a presença das disciplinas OSPB e EMC, por considerar a cidadania uma dimensão da formação proporcionada pelo conjunto de conhecimentos que compõe todo o currículo como um todo e não fragmentada em disciplinas específicas.

As mudanças promovidas nas diretrizes políticas do ensino de 2º grau, que se reduziram ao campo das disciplinas, não enfocavam diretamente o ensino das escolas normais, transformadas em cursos de formação do magistério, como também não indicou nenhuma proposta de valorização de professor nos aspectos salariais e de qualificação profissional. Pesquisas realizadas acerca da realidade dos cursos de Habilitação ao Magistério, que desde a década de 70 já denunciavam a intensificação da crise de desqualificação destes cursos, assim expressam o estado em que se encontravam:

[...] As 4221 escolas do país com curso de Habilitação Magistério (e que atendem a um total de 616 mil alunos) não preparam professores qualificados para as primeiras séries. (SASAKI, 1988, p.12)

E, além do aspecto da má qualidade do ensino, a pesquisa ainda acrescenta os seguintes aspectos que só contribuem para intensificar a problemática do ensino fundamental:

Como se não bastasse, há uma má distribuição das escolas com curso de habilitação Magistério pelo território brasileiro. Por conta disso, as regiões Sul e Sudeste (2965 escolas) formam mais professores do que a rede de ensino absorve, enquanto no Norte (161 escolas) há carência de profissionais habilitados. Não é de espantar, portanto, a grande presença, nessa região, de professores leigos no sistema educacional (14,4 % do total do Magistério) [...]. (SASAKI, 1988, p.15)

Assim, de posse desse diagnóstico da realidade do ensino normal, o Ministério da Educação aciona o CENAFOR, visando a ela-

borar um projeto para redimensionar o ensino do magistério, em abrangência nacional, sendo que, com a extinção deste Órgão, o projeto foi substituído por:

[...] um convênio entre a Secretaria de Ensino de 2º grau do MEC e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [...], coordenada pela professora do Centro de Educação da PUC, Selma Garrida Pimenta. (SASAKI, 1988, p. 16)

A formação de professor no ensino de 2º grau, finalidade das escolas normais, que ganha a natureza de qualificação ao magistério ainda pela Lei n. 5.692/71, torna-se objeto de estudo em conjunto com a busca da superação do analfabetismo, melhoria da educação infantil e do ensino de 1º grau, no início da década de 90, a partir das medidas adotadas pelo Governo Federal diante das condições precárias do professor nos aspectos formativos e profissionais, propondo como uma das saídas o Programa de Valorização do Magistério, em que inclui a participação do professor na gestão da escola, a consolidação do concurso público para ingresso na profissão, garantia do plano de carreira, uma formação adequada, com aperfeiçoamento constante e remuneração compatível com a natureza do trabalho docente.

O Programa de Valorização do Magistério, por considerar como intrinsecamente relacionado à melhoria da qualidade do ensino e as condições de trabalho do professor, objetivava não só a qualificação em serviço (reciclagem), mas, principalmente, reavaliar os cursos de formação de professor no ensino superior e no ensino de 2º grau. Entre outras ações para realizar estas prioridades, estavam previstos:

a) capacitação em 1992, através de meios convencionais e de educação à distância, de 1/3 dos docentes da rede pública de ensino fundamental [...];

[...]

b) avaliação crítica dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) e das escolas normais, identificando aquelas instituições de maior potencialidade para apoio;

[...]

c) treinamento e capacitação de 97.500 professores do ciclo básico ou do conjunto de 1ª/3ª séries, em 1992, visando aumentar suas competências e assim melhorar o desempenho dos alunos, reduzindo a repetência e aumentando suas possibilidades de progressão. (BRASIL, MEC, 1992, p. 8-13)

No início da década de 90, mesmo o Governo apresentando projetos e planos referentes ao campo educacional, a realidade educacional continuou a demonstrar uma decadência crescente em sua oferta escolar não só em seu aspecto quantitativo, mas também na qualidade da formação proporcionada, tanto no campo científico como no campo profissionalizante.

Ter a prática do professor como um dos elementos que contribui para a qualidade da educação, implica em questionar a formação acadêmica deste profissional, a estrutura das instituições de ensino nas dimensões da transmissão e produção de conhecimento, bem como na dimensão de gerenciamento do ensino, sendo que a atuação profissional do professor igualmente envolve a agência contratante e as condições de trabalho que também determina a qualidade do desempenho deste profissional.

Assim, tomando-se a formação do professor e as condições do trabalho docente, encontramos instituições de ensino com profissionais descomprometidos com suas práticas, sem qualificação necessária para exercer o magistério, sem incentivos para a participação em cursos de capacitação, entre outras carências. Aos professores, principalmente para os que atuam nas primeiras séries de escolarização, não há incentivos nem no momento de sua formação, nem em sua atuação como profissional.

Entre 1992 e 1994, como realidade específica, mas dependente do plano político econômico do Governo, permanece como prioridade da política educacional a "erradicação do analfabetismo" e a "universalização do ensino de 1º grau", que ao buscar fundamentação na Pedagogia da Qualidade torna a revi-

são da política de formação de professor uma das metas a ser contemplada, tendo em vista elaborar e implementar medidas que, de fato, superassem a deficiência do magistério do ensino fundamental. Com a intenção de atingir, principalmente, as primeiras séries de escolarização, o MEC decreta medidas tomadas a partir da avaliação feita na rede de ensino em âmbito nacional, através de eventos organizados com a finalidade específica de reestruturação do ensino fundamental, tendo como núcleo temático principal “o direito de todos à educação”.

Durante os debates em torno do tema “o direito de todos à educação”, a realidade do ensino fundamental teve suas condições políticas e pedagógicas denunciadas, questionadas e consideradas como precárias e insuficientes para proporcionar uma formação de qualidade, tomando o magistério como um dos fatores básicos para a reestruturação deste nível de ensino; sendo que, a própria realidade do magistério já exige uma política específica não só de reestruturação dos cursos de formação de professor, mas também das condições de trabalho dos docentes, visando a qualidade de sua prática pedagógica e o seu reconhecimento social enquanto profissional.

Desta forma, encontramos no evento citado referências à necessidade de capacitação e profissionalização dos docentes, tendo em vista a implementação das medidas que proporcionem transformações qualitativas no ensino de 1º grau. Assim, na Semana Nacional de Educação para Todos (1994), o Painel III apresenta como tema: Magistério: Padrão de Formação, Capacitação e Carreira, com a seguinte introdução:

Nenhuma reforma educacional terá êxito no Brasil, se não for possível atingir, progressivamente, padrões aceitáveis de qualidade na carreira do magistério. Esta qualidade deve ser vista em três dimensões: a função pedagógica do professor, sua profissionalização e as condições de trabalho docente. São três aspectos indissociáveis, que precisam convergir para a meta de universalizar a educação fundamental. O discurso da valorização do magistério nun-

ca se efetivou. Inúmeras tentativas promissoras de políticas educacionais têm sido prejudicadas ou mesmo interrompidas por greves, reivindicações salariais, etc. Por outro lado, tanto a formação quanto a capacitação estão diante do impasse da qualidade e da adequação, que não será ultrapassado se um novo cenário não se instaurar. Por último, tem-se ainda o problema da infra-estrutura pedagógica da escola, que está longe de atingir padrões mínimos de oferta. (SEMANA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. BRASÍLIA, MEC, 1994, p. 85)

As propostas de valorização do magistério debatidas na Semana Nacional de Educação para Todos (1994) resultam no Programa de Profissionalização do Magistério e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que representam as intenções expressas pelo Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica. Destas propostas participam o Governo e entidades não-governamentais, assistidos pelo Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, que vem desenvolvendo atividades específicas de formação de professor.

Os programas desenvolvidos a partir da cooperação franco-brasileira envolvem os educandos dos cursos de formação de professor e os professores que já estivessem no exercício da docência no ensino 2º grau e no ensino superior. A ação deste Programa orienta-se por uma perspectiva político-pedagógica de:

[...] Qualidade profissional dos professores, que assegure alto nível de formação geral/cultural, competências didático-pedagógicas, domínio de conhecimentos escolares específicos, consciência do papel social do professor e construção de identidade profissional. (BRAULT, 1994, p. 10)

E, por uma perspectiva técnica:

[...] De transformação de Institutos de Educação de nível médio em Institutos de Formação de nível superior, destacando-se o apoio à implantação do Instituto de Formação de Professores (IFP) no Estado do Rio Grande do Norte, do Projeto-Piloto de Formação de Professores em níveis superior

para o Pré-Escolar e Série iniciais do Ensino Fundamental, no Centro Tecnológico de Qualidade da Educação, no Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Referência do Professor, no Estado de Minas Gerais. (BRAULT, 1994, p. 10)

Esses movimentos no campo da educação organizados pelo Governo com participação de entidades não-governamentais com a finalidade de promover transformações radicais no interior da escola, melhorando a qualidade do processo ensino-aprendizagem, diminuindo o índice de evasão e repetência escolar, intensificando a relação entre escola e sociedade, tentando extinguir a categoria de excluídos da escola e buscando a qualificação e profissionalização do professor, não evoluíram o suficiente para ir além das propostas.

As medidas governamentais indicadas para o quadriênio – 1995/1998 – visavam a concretização das metas previstas para o campo educacional, tais como: atender a toda população não escolarizada, qualificar o processo de ensino-aprendizagem, valorizar os profissionais de ensino. Além dessas metas, o Governo também previa a continuidade dos planos, reformas e programas educacionais já em andamento, assim como a implementação de novas medidas voltadas para a autonomia da escola, diversidade dos recursos e meios de divulgação do conhecimento, tornando o acesso mais equitativo, atingindo uma população mais diversificada, para o que propõe os programas: Educação à Distância, TV Escola e o Programa de Informática na Educação.

Como medida específica para o magistério, foi instituído pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, ficando o gerenciamento sob a competência de conselhos instituídos no âmbito Federal, Estadual e Municipal, com autonomia para “[...] acompanhar e controlar a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos [...]” (BRASIL, MEC, FNDE, 1997, p. 25), mas que só entrou em vigor a partir de 1998, com o objetivo, exclusivo, de administrar os recursos financeiros destinados ao ensino fundamental e aos

programas de valorização do magistério.

Além dessas medidas particulares no campo da educação, reestruturando a política educacional dirigida à formação de professor, foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394). Por esta nova legislação a formação de professor passa a ser oferecida, principalmente, na educação superior, em Universidades, Institutos Superior de Educação e na Escola Normal Superior, sendo que, permanece como exigência mínima para a prática docente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino de 1º grau a formação do professor no ensino de 2º grau, nas escolas normais (SAVIANI, 1997).

Considerações Finais

Constata-se com este estudo das medidas oficiais que nortearam e norteiam a formação de professor no ensino de 2º grau, que, gradativamente, acompanhando as transformações econômicas e político-ideológicas no interior da sociedade brasileira, as exigências de qualificação, primeiramente mais emancipatórias com a instituição de diretrizes específicas para esta modalidade formativa, são assimiladas pelas instâncias governamentais – entre as décadas de 40 e 60 do século XX; em seguida, passam a se expressar sob a orientação de uma política instrumentalista, com a concepção de qualificação funcional e técnica, concretizando-se, desta forma, nas décadas de 70 e 80 do século passado.

Estas orientações político-ideológica da formação de professor, na realidade educacional brasileira, demonstram, historicamente, o processo de desqualificação formativa deste profissional no ensino 2º grau e, conseqüentemente, o fortalecimento da reivindicação de tornar sua formação uma competência do ensino superior, com a perspectiva de ampliar sua fundamentação teórica – científico-filosófica – e instrumental, proporcionando-lhe, assim, subsídios mais consistentes para desenvolver uma prática docente crítica e transformadora.

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Programa do MEC para 1992. Brasília, 1992.
- BRASIL. CEPAM. Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério: guia para sua operacionalização. São Paulo, 1997.
- BRAULT, M. A formação do professor para a educação básica: perspectiva. Brasília: MEC/ UNESCO, 1994.
- BRZEZINSKI, I. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás/Secretaria de Educação, 1987.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. Formação de professores de 1ª à 4ª séries: escola normal e pedagogia. São Carlos (SP): Ed. da Universidade Federal de São Carlos, 1994. Mimeografado
- CAVALCANTE, M.J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, Luis Antonio. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- ENGUITA, M.F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUSARI, J. C.; CORTESE, M. P. Formação de professores a nível de 2º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev., 1989.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T da. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. et ali. Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LINHARES, C. F. S. A escola e seus profissionais: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.
- ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SASAKI, R. Uma fábrica sem controle de qualidade. Revista Nova Escola, n. 26, p. 12-22, nov., 1988.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campina (SP): Autores Associados, 1997.
- SEMANA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993: Brasília). Anais, Brasília: Mec; Secretaria da Educação Fundamental, 1994.
- VIEIRA, E. Modelos para implementação da reforma de ensino de 1º e 2º graus. Formação especial. In: GARCIA, W. E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 80-105.
- WARDE, M. J.; RIBEIRO, M. L. S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W. E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 195-204.
- WEREBE, M. J. G. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, W. E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 244-264.