

QUEM TEM SAUDADE DA ESCOLA NORMAL?

Marília Claret Geraes Duran*

Jane Soares de Almeida**

*Doutora em Psicologia da Educação – PUC-SP; Docente/Pesquisadora do PPGE (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo; Pesquisadora do CNPq. São Bernardo do Campo – SP [Brasil]
marília.duran@metodista.br

**Doutora em História e Filosofia da Educação – USP; Livre-docente aposentada da Unesp; Pesquisadora do CNPq. São Bernardo do Campo – SP [Brasil]
janesoaresdealmeida@uol.com.br

Tomando por base estudos anteriores sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade obrigatória, destacamos, no artigo, alguns dos princípios norteadores e das propostas que se articularam com o entorno do chamado “Curso Normal”. O tema desenvolve-se considerando três movimentos: o primeiro repercute o cenário da época, seu traçado incerto, a precariedade das primeiras escolas normais para formar professores em território brasileiro. O segundo coloca acento nas questões da feminização do magistério e, o terceiro, marca a integração e equivalência do “curso normal” com todos os cursos do chamado “ensino médio”, com direito de acesso ao ensino superior, descaracterizando-se como cursos profissionalizantes para o magistério primário.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Normal. Formação de professores. Educação das mulheres.

1 Introdução

A discussão sobre formação de professores para os anos iniciais da escolaridade obrigatória remonta às primeiras décadas do século XIX, com a instalação das primeiras escolas de ensino mútuo, ou seja, com as escolas destinadas ao ensino das primeiras letras e, a preparar professores para tal ensino, em bases exclusivamente práticas. As primeiras “Escolas Normais” foram estabelecidas no Brasil após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, por iniciativa de suas “Províncias”, com total abstenção do Poder Central, ou seja, como parte dos sistemas provinciais. Se o modelo que se implantou foi o europeu francês, que se articulou com o contexto nacional e com as contradições internas da nossa sociedade. Como salienta Tanuri (2000, p. 63), “[...] as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político”.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói (Lei nº 10, de 1835). Segundo Romanelli (2003), essa escola normal foi pioneira da América Latina e a primeira de caráter público em todo o continente, sendo suprimida em 1849. Em 1859, a Lei Provincial nº 1.127 determinou a criação de outra Escola Normal, na Capital da Província. Já a primeira escola normal da cidade de São Paulo – Escola Normal Paulista – criada pela Lei nº 34, de 1846, tinha somente um professor e apenas homens podiam estudar (CAMPOS, 2005). A formação docente, desde o início do século XIX até os anos 1930, era restrita à escola normal. Tanuri (2000, p. 64) assinala que

[...] em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidaram as idéias liberais de democratização e

obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Com base em trabalhos de Almeida (1998 e 2007), Tanuri (2000 e 2006), Cury (2003), Brandão (2005), Campos (2005), Duran (2009) sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade e, tendo como eixo problematizador as “Escolas Normais”, apresentamos um breve panorama de como o tema vem sendo organizado. Tratando-se de temática já amplamente discutida, a intenção deste trabalho não é o de apresentar uma periodização da constituição da escola normal, analisando diferentes reformas, a partir da chamada “República Nova” e sua transformação ao longo do período. Considerando estudos anteriores, problematizamos, no artigo, evidenciando alguns dos seus princípios norteadores e as propostas que se articularam no entorno da chamada “Escola Normal”.

O desenvolvimento do tema acompanha os três movimentos de um concerto, em sua forma original: O primeiro movimento – “adágio” –, de andamento lento, repercute o cenário da época, seu traçado incerto, a precariedade das primeiras escolas normais para formar professores em território brasileiro. O segundo – “andante” –, de andamento moderado, coloca acento nas questões da feminização do magistério. O terceiro – “allegro” –, de andamento rápido, marca o movimento de integração e equivalência das escolas normais com todos os cursos médios, com direito de acesso ao ensino superior, descaracterizando-se como cursos profissionalizantes para o magistério primário.

1.1 ADÁGIO – Primeiro Movimento

A referência à precariedade das primeiras escolas normais para formar professores em território brasileiro, é uma tônica entre os autores referenciados

neste trabalho, com afirmações de que eram escolas que “abriam ou fechavam suas portas em função de decisões políticas, nem sempre acertadas”. Criadas para atender às necessidades de formação de professores para o ensino primário, tais escolas tentavam expandir-se no Império, mas configuravam-se como “instituições frágeis, com limitações orçamentárias significativas que impediam seu bom funcionamento”. Na verdade, o ensino ali ministrado, “[...] era um tipo de ensino elementar, mais propriamente voltado para aquilo que se deveria ensinar no curso primário do que para um aprofundamento de estudos e numa real formação profissional” (ALMEIDA, 1998, p. 25).

É verdade que antes de serem fundadas escolas específicas de formação docente, as chamadas “escolas de ensino mútuo”, instaladas a partir de 1820, tinham a preocupação “[...] não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método [...]” (TANURI, 2000, p. 63). A autora considera ser esta, a primeira forma de preparação de professores, ou seja, uma “forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”. A Lei de 15 de outubro de 1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil que, em seu artigo 5º, dispõe: “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se a curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (p. 63). De modo que, as primeiras escolas normais brasileiras só seriam instituídas, por iniciativa das Províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, que conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais a atribuição de legislar “[...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la [...] com exceção das escolas superiores então existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral (Idem, p. 63).

Ou seja, as “Escolas Normais” brasileiras faziam parte, desde a sua criação, em 1834, dos sistemas provinciais, e sua expansão em todas as províncias foi estimulada, com auxílio econômico do governo central, repercutindo em seu traçado o cenário da época, crescendo em quantidade – de quatro, em

1867, para 22 escolas, em 1883 (KULESZA, 1998). Nesse contexto, é importante ainda considerar que, no período de transição do Império para a República, as “Escolas Normais” e todo o sistema educacional pautavam-se em um currículo alinhavado aos conteúdos literários de inspiração europeia, alinhando-se às relações hegemônicas da sociedade, consolidando as ideias liberais de democratização e de obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

1.2 ANDANTE – Segundo Movimento

A “Escola Normal” surgiu como uma alternativa para a instrução feminina. Contudo, ainda no Império, a educação das moças de melhor poder aquisitivo acontecia no interior das residências, nas cidades, ou nas casas grandes das fazendas, sob a responsabilidade dos pais ou de professores. Como evidencia fortemente Almeida (2007, p. 47), é “[...] a partir da metade do século XIX que a educação das meninas das famílias de recursos passou a ser confiada aos colégios particulares, leigos ou religiosos, mas mesmo a essas jovens privilegiadas eram reduzidas as opções escolares. E como discutido em muitos trabalhos, a escola normal, como alternativa para a educação feminina, constituiu-se diretamente ligada à preparação de professoras para as chamadas escolas de primeiras letras.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (TANURI, 2000, p. 14).

Após a República e, em continuidade ao projeto civilizador da Nação, com a meta de estender a educação para todos, nos moldes de uma ação democrática que visava fortalecer o País, a formação de bons professores era parte integrante desse projeto.

Em todo o mundo discutia-se a educação como fator de desenvolvimento – e o Brasil acompanhava essa tendência. Tal perspectiva acabou por promover mudanças na imagética social, entre as quais, o novo valor atribuído à escola e a necessidade da sua extensão à população, já que o país necessitava de um povo mais esclarecido para poder desenvolver-se e equiparar-se às grandes nações do mundo. Nesse contexto, a “Escola Normal” voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpria funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, encarregadas da educação familiar e do seu fortalecimento. A idéia de introduzir classes mistas nas escolas passou a ser debatida, como experiência pedagógica. Além do que, colocar mulheres para ensinar meninos e meninas parecia ser do agrado de alguns setores, entre os quais não estava a Igreja Católica, como a melhor alternativa para ampliar a escolaridade da população.

Os movimentos pela educação feminina foram reforçados, principalmente, pelo Positivismo. Seus seguidores admitiam a inferioridade orgânica e intelectual das mulheres, porém as consideravam superiores do ponto de vista moral, o que as fazia merecedoras da “abnegada e louvável missão” de educar crianças, rompendo, assim, com as ideias anteriores de destinar à parcela feminina apenas a função de procriar, embora mantivessem a estreita relação professora-mãe. O Positivismo também se oporia à influência da Igreja Católica e ao ensino religioso, com a proposta de uma escola laica, pública e obrigatória, ideia essa aceita, com entusiasmo, pela intelectualidade e pela classe média que passou a ver a escola como um meio de ascensão social, o que possibilitaria a esse segmento social concorrer com a classe dominante.

Entretanto, no período de transição do Império para a República, as “Escolas Normais, da mesma forma que o sistema educacional, pouca signi-

ficação tiveram no panorama social do país, pois seu currículo continuava alinhavando conteúdos literários de inspiração europeia e a instituição servia mais como apoio às relações hegemônicas da sociedade.

Quando os fatores de ordem econômica e social se aliaram aos fatores ideológicos de origem externa, aconteceu a proclamação da República, implantando-se em definitivo a ideia liberal republicana da educação como salvação dos males sociais do País. A formação de “professores competentes e versados nas inovações educacionais” ganhou força, assim como a aspiração de criar um curso que atendessem a essa necessidade.

1.3 ALLEGRO – Terceiro Movimento

Em 2 de janeiro de 1946, no espírito de redemocratização política do país, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, se estabelece o “Curso Normal” como ramo do ensino do então chamado “segundo grau”, com a finalidade de “[...] prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias [...]” (CURY, 2003, p. 9), prevendo a existência de dois ciclos: o primeiro, de quatro anos, para regentes, e o segundo, para professores primários, com três anos de duração, ministrado numa “Escola Normal” junto à qual haveria um grupo escolar. Uma terceira figura era o “Instituto de Educação”, ao qual caberia a especialização em magistério e a habilitação para administradores escolares para o ensino primário. É importante assinalar que, contíguo aos “Institutos” deveria haver um grupo escolar e o jardim de infância. A lei 4024/61 não introduziu mudanças na formação do educador, não alterou a instrução de normalistas para o ensino primário, ainda que tenha introduzido alterações com a intenção de “[...] adiar o momento de opção pelo curso normal e possibilitar a ampliação dos estudos de formação geral [...]” (TANURI, 2000, p. 80), ou seja,

[...] Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrentes da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da “Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau”.

E com a Lei 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus, a “Escola Normal” perdeu o status de “escola” e de “curso”, transformando-se numa das habilitações profissionais do ensino de segundo grau – a Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

E é com o Parecer 251/62, relatado pelo Cons. Valnir Chagas, que são introduzidas alterações curriculares no Curso de Pedagogia no qual é apontada a “necessidade do professor primário vir a ser formado em curso superior”.

2 E quem tem saudade da “Escola Normal”?

A definição de um corpo de saberes próprios da docência e dos docentes esteve, historicamente, ligada à atuação de teóricos e pedagogos desde “o exterior do mundo dos docentes”. Nóvoa (1991) destaca que, já nos séculos XVI e XVII, estão presentes os problemas relativos ao envolvimento dos professores com a constituição de um saber pedagógico que seria próprio da atividade docente, os quais prevalecem até hoje. Esse, entre outros aspectos, ainda pode ser considerado como fundamental para o entendimento das relações com a profissão docente, com a profissionalidade e o profissionalismo docente.

Como já discutido, o século XIX registra a criação de escolas de formação de professores e as “Escolas Normais” vão se constituir no lugar cen-

tral da produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente. Registra também o início da feminização do corpo docente, o que contribui, segundo algumas análises, para uma relativa desvalorização da profissão, ampliando as ambiguidades da profissão. A própria posição ocupada pelos professores na sociedade, também é ambígua, na medida em que se situam ao lado de médicos e advogados, pelas características de suas funções, e no que se refere à sua renda, ao lado dos artesãos (NÓVOA, 1991).

Assim, a consideração do magistério, enquanto profissão predominantemente feminina, precisa ser reinterpretada, com as contribuições teóricas fornecidas pelos estudos de gênero propostos pela atual crítica feminista. Dois aspectos fundamentais são considerados para análise: um, que aprofunda a discussão da ocupação, por mulheres, daquelas profissões ligadas aos setores ocupacionais com os menores salários, nos mais diversos países de economia capitalista; outro aspecto importante refere-se, justamente, ao processo de feminização do magistério que ocorreu em Portugal e no Brasil, em fins do século XIX, num momento de expansão do campo educacional, em termos quantitativos.

Em relação às justificativas dos baixos salários ligados a feminização do magistério, é importante a contribuição de Apple (1988) que traz ao debate as questões da lógica das relações patriarcais e de classe que fazem com que o trabalho, exercido por homens e por mulheres, sofra um processo de desqualificação, em profissões especialmente voltadas para obras sociais, no caso, a profissão docente. Ocorre que a feminização do magistério, em fins do século XIX, em Portugal, como no Brasil, acontece em um momento de expansão do campo educacional, produzindo grande demanda pela profissão. No dizer de Almeida,

O discurso ideológico que se seguiu a essa demanda construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor de-

sempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo das décadas. Entendia-se que cuidar de crianças e educar era a missão feminina, por isso o magistério revelava-se seu lugar por excelência. (1998, p. 109-110).

Na perspectiva apontada por Apple, sobre a feminização do magistério primário nos Estados Unidos e na Inglaterra, evidenciaram-se como determinantes, na passagem progressiva de trabalho masculino a trabalho feminino, as condições sociais e econômicas, ou seja, no processo de desvalorização do magistério, as inserções de classe social transcendem a questão simplesmente sexual, englobando os dois sexos. (cf. ALMEIDA, 1998, p. 110-111).

Muitas outras questões podem ser problematizadas considerando o fato de as mulheres ocuparem cada vez mais espaços na profissão docente, mas não se pode negar, que “a ideologia feminista que se desenvolveu na esteira das primeiras reivindicações”, talvez “brandas”, “bem no estilo português e brasileiro de ser” “sem embates e confrontos”

[...] impulsionaram as mulheres ao mundo do trabalho e à inserção no espaço público, numa primeira vaga que representou o início das mudanças para a condição feminina nos dois países. Em que pese essa brandura dos costumes femininos nos dois países, as mulheres posicionaram-se com firmeza a respeito de condições básicas para seu sexo como educação, conhecimento, maior liberdade pessoal, oportunidade de exercerem uma profissão e isso ficou evidente no discurso reivindicatório das pioneiras dos anos iniciais. (ALMEIDA, 1998, p. 114).

3 Retomando a provocação do título deste artigo “Quem tem saúde da Escola Normal?”

Como discutido nos tópicos anteriores, o “Curso Normal” significou, de fato, um momento importante para a preparação de normalistas para o ensino primário, no contexto do ensino “médio”. A discussão a respeito da feminização do magistério guarda possibilidades de um repensar nos estudos sobre o baixo estatuto da profissão e da carreira docente, evidenciando tratar-se, especialmente, de uma história de mulheres por uma profissionalização, por uma “profissão que nunca foi bem remunerada”.

A primeira “Escola Normal” criada no Brasil, em Niterói, em 1835, introduz a formação do magistério em nível médio. Já o Parecer 251/62, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, trazendo algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia, parecer aprovado e homologado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro, aponta a necessidade de o professor primário vir a ser formado em Ensino Superior (CURY, 2003).

Contudo, retomando aqui discussões desenvolvidas por Duran (2009), há ainda um terceiro aspecto que precisa ser considerado neste contexto e que diz respeito à influência do Estado na configuração dos docentes como um corpo profissional. Tal discussão ultrapassa as questões da formação, de cursos que formam professores, das relações entre uma formação em nível médio – como a oferecida pelo “Curso Normal” e pelo Curso de Pedagogia, no Ensino Superior –, para além das questões relacionadas a constituir-se, ou não, como habilitação específica.

Tal aspecto, já evidenciado por Costa (1995) como processo de “funcionalização” do magistério, foi decisivo no processo de estatização da educação e também resultante de um acordo de interesses dos professores, que aderiram ao processo, em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constituiu como corpo administrativo autônomo e hierarquizado, com a criação de uma “licença” para ensinar – licença que passa a servir de referência

à definição de um conjunto de competências básicas, ligadas a critérios escolares e que significa o aval do Estado aos professores; em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola.

Ou seja, a “funcionalização” representa outra ambigüidade da profissão docente relacionada à intencionalidade política do Estado e, nesse sentido, a profissão docente se constitui como difusora da ideologia dominante. De um lado, a condição de autonomização possibilita certa independência, com a construção de um discurso próprio – independência essa problematizada por Bourdieu (1979-1984) como forma de transformar a coação em livre adesão. De outro lado, os docentes estão submetidos a um controle ideológico. Na análise de Costa (1995), no século XIX, quando são criados corpos de inspetores para exercer maior controle sobre o ensino, os professores passam a reivindicar a conjugação, aos seus privilégios de funcionários os que possuem os demais trabalhadores.

E esta é uma questão fundamental para se entender a profissionalização docente – ela situa-se num lugar intermediário entre o funcionário e o profissional livre. O professor como “ator corporativo” representa a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente e as várias tendências éticas, políticas e ideológicas, que atravessaram toda a história da profissão docente, manifestam-se nas associações e vão constituindo o *esprit de corpus* e sua estratégia comum.

WHO MISSES THE NORMAL SCHOOL?

Based on previous studies on teachers training for the early years of compulsory education, we emphasize in the article, some of the guiding principles and proposals which were articulated with the surroundings of the “Normal Course”. The theme is developed considering three stages: the first affects set of the time, its uncertain path, the precarious-

ness of the first “normal schools” for graduating teachers in Brazilian territory. The second puts emphasis on issues of feminization of teaching and, thirdly, brand integration and equivalence of the “ordinary course” in all courses of the “school” with right of access to higher education, characterizing itself as vocational courses for primary teaching.

KEY WORDS: Normal School. Teacher’s training. Women’s education.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, UNESP, 1998.

_____. *Ler as letras: Por que educar meninas e mulheres*. São Bernardo do Campo: Ed. Metodista, 2007.

COSTA, Marisa Cristina Vorrober. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A formação docente e a educação nacional*. Belo Horizonte: 2003.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Relatório de Estágio Pós-Doutoral*. Fundação Carlos Chagas: Centro Internacional de Representações Sociais em Educação – FCC/CIERS, 2009.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. EDUCA: Instituto de Educação: Universidade de Lisboa. Portugal:Lisboa, 2009.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

Recebido em 19 jan. 2010 / Aprovado em 21 jun. 2010

Para referenciar este texto

DURAN, M. C. G.; ALMEIDA, J. S. de. Quem tem saudade da Escola Normal? *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 69-81, jan./jun. 2010.

