

Políticas de formação de professores no Brasil de 1964 a 1972: aspectos históricos e teóricos

*Lucas Gabriel Franco Gomez^I
Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos^{II}*

Resumo: O tempo presente resulta das elaborações e construções do passado, que vai desenhando os limites e possibilidades para o surgimento de novas circunstâncias. No campo das políticas educacionais de formação docente esta ideia se aplica no sentido de que, os pequenos avanços e os numerosos dilemas atuais tiveram origem nas discussões e iniciativas de períodos anteriores. Nesta perspectiva, este artigo apresenta parte do resultado final da dissertação de mestrado defendida em maio de 2017 no PPGEduc/UFRRJ. Consiste em uma retomada histórica das políticas de formação docente no período de 1964 a 1972, através de revisão bibliográfica e análise documental. O golpe militar de 1964 impactou diretamente o cenário educacional do país, de modo que a formação dos professores foi direcionada para atender as demandas da política econômica desenvolvimentista dependente e a educação passou a ser subordinada cada vez mais à perspectiva tecnicista.

Palavras-chave: Formação Docente, Políticas, Qualificação, Valorização.

Teacher training policies in Brazil from 1964 to 1972: historical and theoretical aspects

Abstract: The present time results from the elaborations and constructions of the past, which draws the limits and possibilities for the emergence of new circumstances. In the field of educational policies for teacher education, this idea applies in the sense that the small advances and numerous current dilemmas originated in the discussions and initiatives of previous periods. In this perspective, this article presents part of the final result of the master dissertation defended in May of 2017 in PPGEduc / UFRRJ. It consists of a historical resumption of teacher education policies from 1964 to 1972, through bibliographic review and documentary analysis. The military coup of 1964 directly impacted the country's educational landscape, so that teacher training was directed to meet the demands of dependent developmental economic policy and education became increasingly subordinated to the technicist perspective.

Key-words: Teacher Training, Policies, Qualification, Appreciation.

Artigo recebido em 07/05/2017 e aprovado em 27/05/2017.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

**LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS**

Introdução

Através de revisão bibliográfica e análise documental, este artigo traz parte do resultado final da dissertação de mestrado apresentada em maio de 2017 ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sobre políticas de formação docente.

Consiste em uma retomada histórica das políticas de formação docente no período de 1964 a 1972, destacando, principalmente, como a ascensão do regime militar impactou a formação dos professores em nível médio e superior.

Para a política-educacional e de formação docente, a fase anterior a 1930 onde foram desenvolvidos diversos ensaios em âmbito nacional e nas unidades federativas, que compreenderam sistemas de indicação dos professores, escolhas através de conselhos e comissões, exames e concursos de admissão, instalação de escolas normais e adoção do regime de professores adjuntos; foi um período de descontinuidade, embora sem rupturas, com movimentos de mudança e reforma parciais, iniciativas que não tinham fundamento nem constância para vigorar^{III}.

Foi somente após a década de 1930 que a preocupação com a educação começou a ter expressividade de fato, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, com a Reforma Francisco Campos iniciada em 1931 e aprofundada pela Reforma Capanema, que compreendeu a criação do Conselho Nacional de Educação, do Estatuto das Universidades Brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Teve destaque também a criação do Curso de Pedagogia em 1939 e suas reformulações a partir de legislações posteriores.

No entanto, os avanços alcançados foram impactados diretamente pelo golpe de 1964 que depôs o presidente João Goulart e instaurou um novo cenário político e social no país. A partir daí o governo militar buscou ajustar a legislação educacional de forma a dar continuidade na ordem socioeconômica, principalmente através da adoção de políticas tecnicistas e produtivistas. Neste sentido, tiveram destaque os pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, órgão responsável por regulamentar o funcionamento, a organização e o currículo dos estabelecimentos de ensino superior, federais, particulares e das escolas normais.

Políticas de Formação Docente após 1964

Após o plebiscito que escolheu o restabelecimento do presidencialismo João Goulart assumiu e reforçou sua linha de governo nacionalista e reformista. O Brasil passava por vários problemas, a inflação e o custo de vida não paravam de subir, as despesas com importações aumentavam, diminuía o ritmo de crescimento da indústria e os empresários nacionais e estrangeiros reduziam os investimentos no país devido às incertezas políticas. Ao mesmo tempo, cresciam as mobilizações sociais e políticas de diversos setores da sociedade: de um lado estudantes, operários e camponeses; e do outro empresários brasileiros, aliados do Governo e empresários norte-americanos.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

Diante disto Jango propôs as reformas de base (agrária, educacional, eleitoral e tributária) para enfrentar as dificuldades do país. As reações favoráveis e contrárias às reformas se intensificaram, mas em 1964 explodiu a rebelião das forças armadas contra o governo de “Jango”. O movimento militar rapidamente se espalhou. Sem condições de resistir ao golpe o presidente se retirou do país.

A ditadura militar no Brasil durou 21 anos, a partir do golpe de 1964 que depôs o Presidente Jango. Muitos historiadores afirmam atualmente que o golpe foi dado para acabar com o modelo de desenvolvimento econômico autônomo (“independente”), que contrariava os interesses da maioria das elites econômicas nacionais e dos investidores estrangeiros, integrando mais o Brasil ao bloco capitalista. A ditadura caracterizou-se pela ruptura do regime democrático por um governo autoritário que desrespeitou as leis em vigor, com supremacia absoluta do Poder Executivo, apoiado pelas demais forças armadas; e com o Poder Legislativo inexistente ou enfraquecido, subordinado ao poder do “ditador”, o mesmo acontecendo com o Judiciário. Violou, portanto, o Estado de Direito, a imprensa livre, a liberdade de associação e outros direitos e garantias fundamentais^{IV}.

Com o golpe que se instalou no país para atender as demandas da política econômica desenvolvimentista dependente, a educação passou a ser subordinada cada vez mais à perspectiva tecnicista, que visava preparar técnicos eficientes ao modelo econômico, tornando a educação mais funcional ao sistema capitalista, tendo seu expoente com o advento da teoria do capital humano. Isto explica a preocupação com a formação de técnicos em educação, além de outros fatores.

O entendimento da formação do professor primário em nível superior, objetivo já perseguido em alguns ensaios anteriormente, com o desenvolvimento das instituições de ensino superior e os avanços da legislação educacional aos poucos ganhava mais expressividade. Esta se concretizou em parte com cinco pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) e as resoluções que os acompanharam: o de nº251 de 1962, sobre o curso de Pedagogia, sua duração e o currículo mínimo; o de nº292 de 1962, que reformulou o currículo mínimo e fixou as matérias pedagógicas para o curso de licenciatura; o de nº 252 de 1969, que regulamentou a licenciatura; e o de nº 349 de 1972, sobre exercício do magistério de 1º grau e habilitação específica de 2º grau. O CFE tinha, além de outras atribuições, a de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior (art.9º da LDB 1961).

Com o estabelecimento da ditadura militar em 64, a reorientação e as mudanças educacionais implantadas foram o resultado de movimentos político-econômicos que se configuraram ao longo de períodos anteriores. Neste cenário, era imperativo promover adequações na legislação educacional face ao modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente^V.

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes, sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional^{VI}.

Contudo, o governo militar não modificou a política educacional totalmente através de novas leis e diretrizes de base da educação nacional, optando por ajustar o ensino de forma a dar continuidade na ordem socioeconômica.

Parecer do CFE nº251 de 1962

Neste período teve destaque o Conselho Federal de Educação, criado em 1962 em decorrência da Lei nº4.024 de 1961. A atividade deste órgão foi estratégica para a legislação educacional do período ditatorial.

O Parecer 251/62 partiu do fato de que a maioria dos professores que atendiam as escolas elementares só tinha formação primária e da questão da fragilidade do Curso de Pedagogia. Esta pode ser interpretada como um resultado de todas as infrequências e reviravoltas políticos-educacionais na formação, pois mesmo tendo sido alcançados alguns avanços, ela ainda era objeto de questionamentos e insuficiências que repercutiam na educação da população.

Tanto os críticos como os defensores do Curso de Pedagogia concentravam suas argumentações na área dos conteúdos, ora atacando a falta de conteúdo próprio, ora apoiando a supervalorização dos conteúdos. Era considerado também o fato de que, em analogia a outros países onde a formação pedagógica já tinha ultrapassado o nível secundário, ocorrendo em instituições de nível superior, o Brasil precisava elaborar uma solução mais enfática. No espírito do documento constava a intenção de formar um bacharel preparado para todas as atividades não docentes (técnicos em educação), antevendo que esta preparação fosse feita na pós-graduação; e de fortalecer a formação do professor do curso normal, abrindo perspectivas para a formação do professor primário em nível superior, redefinindo e elevando os níveis do ensino pedagógico.

A primeira reformulação curricular da Pedagogia, que deveria funcionar em quatro anos para bacharelado e licenciatura, foi proposta com uma argumentação baseada não só na concepção geral dos outros países, mas em sua maneira de estruturar os conteúdos, tendo em vista que na França, Inglaterra, Estados Unidos e União Soviética, por exemplo, já existia no currículo uma parte comum e outra mais diversificada.

A duração do curso foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura correspondendo, portanto, à duração anterior. A diferença fica por conta de certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Com essa nova regulamentação deixava de vigorar, ao menos formalmente, o esquema “3+1”. No que se refere ao

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

currículo foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações não, porém, em aspectos substantivos. Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições^{VII}.

Assim, o Parecer 251/62^{VIII} previa um bacharelado dividido em um conteúdo mínimo obrigatório nos primeiros 3 anos, composto por 5 disciplinas básicas (parte comum), como Psicologia Educacional (evolutiva, da aprendizagem e diferencial), Sociologia (geral e da educação), História da Educação (com uma divisão especial de História da Educação Brasileira), Filosofia da Educação e Administração Escolar. E por duas disciplinas de caracterização (parte mais ou menos diversificada) escolhidas entre cinco grupos: 1º (Biologia e História da Filosofia), 2º (Estatística e Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica), 3º (Cultura Brasileira e Educação Comparada), 4º (Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária e Teoria e Prática da Escola Média) e 5º (Introdução à Orientação Educacional).

A Didática com Prática de Ensino estava vinculada diretamente à licenciatura, conforme o Parecer 292/62, mas isso não dispensava a necessidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Porém, como a ideia era a definição de um currículo mínimo, a obrigatoriedade da didática só deveria ser exigida quando se tratasse da obtenção dos diplomas de bacharel e licenciado concomitantemente ou somente de licenciatura. Para obter o diploma do magistério no curso normal eram obrigatórias Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida na licenciatura em geral.

Na verdade, as disciplinas básicas já faziam parte do currículo anterior de Pedagogia e entre as optativas estavam disciplinas que eram obrigatórias pela legislação anterior (Decreto nº 1.190 de 1939). Pela mesma lei, cursar didática também já era obrigatório, mas na prática e pela intenção política por trás da formação, o que predominou foi o esquema 3+1, mesmo com a intenção de integrar bacharelado e licenciatura, aliando trabalho não docente e docente. Com a ideia de estabelecer um padrão e um conteúdo mínimo, os legisladores buscaram regulamentar e efetivar a aplicação de dispositivos da legislação anterior, mas no final mantiveram o mesmo modelo.

Os legisladores buscaram fixar o currículo mínimo com as partes comum e diversificada, de forma a preservar a estrutura do Curso de Pedagogia e criaram a possibilidade de cursar disciplinas das duas modalidades (bacharelado e licenciatura) concomitantemente. Entretanto, tanto a quantidade, como o conteúdo das disciplinas e a forma como os cursos foram conduzidos na prática, mantiveram o esquema de formação dicotomizada de 3 anos para técnico (bacharel) mais 1 ano para professor (licenciado); paradigma resultante do Decreto-lei nº 1.190 de 1939.

Parecer do CFE nº292 de 1962 e Lei nº5.540 de 1968

O Parecer 292/62, mesmo reforçando a dicotomia pedagógica bacharelado X licenciatura defendia que não haveria ruptura entre conteúdo e método. Entretanto, isto

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

era impossível porque não tinha como transformar o bacharel em licenciado em um passe de mágica com apenas duas disciplinas: enquanto vigorasse este sistema, permaneceria a separação na formação^{IX}. De certa forma o Parecer reconhecia a controvérsia existente no interior do curso de Pedagogia e a exemplo de outros documentos, demonstrava a ciência das dificuldades formativas, por existirem países onde os estudos pedagógicos já ultrapassavam o nível médio.

Já o Parecer CFE 292/1962, também de autoria do professor Valnir Chagas, estabeleceu mudanças nas matérias pedagógicas que passaram a compreender parte da formação oferecida no antigo curso de Didática e ainda as disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado. Essa organização abarcava os princípios de hierarquia e da concomitância das matérias e a duração das mesmas em semestres letivos. O princípio da concomitância da parte pedagógica com a parte de conteúdo não se concretizou, permanecendo a oferta dos cursos vinculada à organização curricular do esquema 3 + 1: o bacharelado preparando o técnico em educação e a licenciatura formando o professor para o magistério no ensino secundário e normal^X.

A política educacional, no período pós-64, norteou-se pela ideologia tecnocrático-militar e pelos interesses econômicos do empresariado, perceptível nos planos de desenvolvimento dos técnicos do Ministério do Planejamento, que viam a educação como meio de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social, através da introdução dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade oriundos da teoria econômica^{XI}.

Neste mesmo espírito no dia 28 de novembro de 1968 foi promulgada a Lei da Reforma Universitária (nº 5.540), que fixou normas de organização, de desenvolvimento do ensino superior, sua articulação com a escola média e deu outras providências. Como consequência, modificou o currículo do curso de Pedagogia com a criação de habilitações técnicas de formação de especialistas e normatizou tanto a formação do professor do curso normal, como a do professor primário em nível superior.

De acordo com a referida lei^{XII} o ensino superior tinha entre seus objetivos a formação de profissionais de nível universitário (art.1º), sendo ministrado em universidades e em estabelecimentos isolados, como instituições de direito público ou privado excepcionalmente (art.2º). As universidades teriam dentre suas características a racionalidade de organização com plena utilização dos recursos materiais e humanos (art.11, alínea d). Os cursos deveriam atender às peculiaridades e condições do mercado de trabalho (art. 18 e 23). O currículo mínimo e a duração dos cursos superiores seriam fixados pelo Conselho Federal de Educação, de forma a responder às necessidades do desenvolvimento nacional (art.26). Os professores para o magistério do 2º grau de disciplinas gerais ou técnicas e os especialistas em planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação seriam formados em nível superior (art.30).

Entendiam-se como atividade do magistério superior as exercidas em universidades ou estabelecimentos isolados em nível de graduação ou mais elevados (art.32, alínea a) e administração escolar e universitária exercidas por professores

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

**LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS**

(alínea b). O ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior seriam concedidos preferencialmente pela verificação dos títulos universitários e do teor científico dos trabalhos dos candidatos (alínea b, parágrafo 2º). Estava extinta a cátedra ou cadeira no ensino superior (art.33, parágrafo 3º) e o regime de dedicação exclusiva deveria ser progressivamente estendido aos docentes (art.34). O pessoal docente do magistério superior também poderia ser composto através de contrato de trabalho (art.37)^{XIII}.

No ensino superior a lei aprovada resultou de duas demandas contraditórias: a dos estudantes e professores e aquelas dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar. Respondendo à primeira pressão a lei 5.540 proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra, e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização fundacional^{XIV}.

Mesmo com a intensa atuação de oposição à reforma imposta protagonizada pelo movimento estudantil, na lei da reforma universitária prevaleceram os interesses dos grupos que apoiaram o golpe, predominando uma concepção produtivista de educação alicerçada na pedagogia tecnicista. A educação era tida como um bem de produção com papel indispensável no desenvolvimento e um instrumento de manutenção da ordem social.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa da relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção^{XV}.

A concepção produtivista pautada nos pressupostos da pedagogia tecnicista, no fim, contribuiu para aumentar o nível de descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação no campo educacional, agravando mais ainda a situação do trabalho pedagógico e reforçando a formação de técnicos em educação. Isto se deu com a formação do professor de nível médio e com a formação em nível superior, que mantiveram o esquema 3+1.

Parecer do CFE nº252 de 1969

Dentro da mesma lógica, tendo entrado em vigor a Reforma Universitária com a Lei 5.540/68, foi aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação de nº 77 em

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

1969 sobre a implantação da pós-graduação e o Parecer nº 252 do mesmo ano que consagrou as habilitações técnicas para a Pedagogia^{XVI}. Cabe registrar que, por mais que a institucionalização dos programas de pós-graduação tenha se dado na conexão com o projeto militar de modernização capitalista, significou um legado para a produção científica do país^{XVII}.

O Parecer nº252, de 11 de abril de 1969, discorreu sobre os estudos pedagógicos superiores, os mínimos de currículo e a duração para o Curso de Graduação em Pedagogia. Considerava-se que, ou os estudos pedagógicos não eram exigidos nas suas áreas específicas, ou isto se dava de forma assistemática, ocasionando um atraso curricular evidente e a falta de formação própria para os cargos técnicos^{XVIII}.

Foi mantida praticamente a mesma organização curricular do Parecer 292/62, com uma parte comum composta pelas matérias Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática, entendendo que as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, que os professores deveriam estar preparados para lecionarem as disciplinas de suas habilitações nos cursos normais e que as universidades e estabelecimentos isolados já incluíam estas matérias em seus currículos^{XIX}.

A parte diversificada correspondia às habilitações previstas na Lei da Reforma Universitária para atuar nas escolas e sistemas escolares, posto que a habilitação para o planejamento seria desenvolvida em nível de mestrado. Foram criadas cinco habilitações, quatro para as áreas técnicas da Pedagogia (orientação, supervisão, inspeção e administração) somadas ao magistério dos cursos normais, que se desdobravam em oito grupos de matérias, mas três delas se voltaram para a escola de primeiro grau^{XX}.

O que os legisladores perseguiram naquele momento foi uma formação que desse conta da tarefa de instruir e educar ao mesmo tempo. Contudo, mesmo diante da necessidade de pessoal qualificado para ocupar cargos técnicos demandados naquele momento, a tentativa de realizar esta preparação em curto período de tempo e nos referidos moldes cumpriu o papel de precarizar a formação para o magistério e reproduzir as ideias tecnicistas.

Consequentemente, consoante à Resolução que acompanhou o Parecer 252/69 do CFE, os professores do ensino normal e os especialistas para as atividades já relatadas seriam formados no curso de graduação em Pedagogia, do qual resultaria o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (art.1º). A parte comum a todas as habilitações era composta por seis matérias (art. 2º e parágrafo 1º) e a diversificada por duas ou mais dentre um rol de dezessete (art.2º, parágrafo 3º) de acordo com as oito habilitações: Orientação Educacional, Administração escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º grau), Supervisão Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º grau), Inspeção Escolar (para exercício nas escolas de 1º e 2º grau), Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar (para exercício na escola de 1º grau), Supervisão Escolar (para exercício na escola de 1º grau) e Inspeção Escolar (para exercício na escola de 1º grau)^{XXI}.

Para as primeiras cinco habilitações - Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das Disciplinas dos Cursos Normais -, os cursos teriam 2.200 horas de atividades distribuídas em no mínimo 3 e no

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

**LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS**

máximo 7 anos, para as últimas três - Administração escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, para atuar no 1º grau - , 1.100 horas, no mínimo 1,5 e no máximo 4 anos (art.4º). Em todas as habilitações os alunos deveriam cumprir estágio supervisionado obrigatório correspondendo a pelo menos 5% da duração do curso (art.6º) e para cursar as habilitações em orientação, administração e supervisão e ter experiência no magistério (art.6º, parágrafo único)^{XXII}. Em relação a esta regulamentação.

[...] Seu aspecto mais característico foi a introdução das habilitações visando formar “especialistas” [...], além do professor para o ensino normal. Por esse caminho se pretendeu superar o caráter generalista do curso procurando privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia então reestruturado exatamente para atender a essa demanda. Entretanto, a dupla suposição se revelou inconsistente. Nem as funções correspondentes aos mencionados “especialistas” estavam bem caracterizadas, nem se poderia dar como constituído um mercado de trabalho demandando aqueles profissionais. E também não se logrou superar o caráter generalista. Na verdade, se pretendeu continuar formando o generalista, pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista. E ambas as coisas num mesmo curso de graduação e, mais grave ainda, admitida a possibilidade de se fazer isso em cursos de curta duração^{XXIII}.

Os encaminhamentos feitos no tocante ao modelo de formação do Curso de Pedagogia reforçavam, cada vez mais, a existência de uma concepção produtivista de educação que, nos pretextos do desenvolvimento e das adequações necessárias, simultaneamente permitia e correspondia à lógica do mercado, buscando encontrar coerência para atender às demandas da formação de mão de obra nos moldes técnicos, afastando-se inevitavelmente de um projeto de formação comprometido com as reais necessidades da classe docente, que postulasse ao menos uma sólida preparação dos profissionais.

Lei nº5.692 de 1971

Ainda dentro do quadro educacional-legal exigido pelo regime militar, foi promulgada a Lei 5692/71 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e deu outras providências.

Com a aprovação da Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial^{XXIV}.

Destacam-se algumas repercussões desta lei: a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seria feita em níveis progressivos (art. 29),

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

**LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS**

sendo exigida como preparação mínima a habilitação específica de 2º grau para exercer o magistério no 1º grau (1ª a 4ª séries), a habilitação específica de grau superior em nível de graduação (licenciatura de 1º grau em curso de curta duração) para o ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries) e a habilitação específica de curso superior de graduação (licenciatura plena) para atuar no ensino de 1º e 2º grau (art. 30). O legislador pontuou ainda três itens: professores com habilitação de 2º grau se tivesse sido obtida em 4 séries ou em 3 faltando apenas 1 ano a ser incluída a formação pedagógica, poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries do 1º grau; habilitados em licenciatura curta poderiam fazer estudos adicionais para alcançarem a 2ª série do 2º grau; os estudos adicionais poderiam ser objeto de aproveitamento em cursos subsequentes (parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 30).

Na hipótese da falta de professores habilitados, seria permitido que lecionassem em caráter supletivo e precário (art.77). Ao mesmo tempo em que estavam previstas duas hipóteses para a falta de professores devidamente preparados, estava estipulado um mínimo de formação, pois uma pessoa que tivesse a 8ª série poderia lecionar até a 6ª série, desde que preparada em curso intensivo. A contradição estava claramente posta: de um lado havia a preocupação com a formação, que deveria se elevar progressivamente sendo oferecida possivelmente na pós-graduação; do outro, a precarização da formação estava sendo legalmente reconhecida e respaldada, ao permitir que professores minimamente formados pudessem lecionar.

A formação dos especialistas de educação (administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais) seria feita em graduação plena ou curta, ou em pós-graduação (art. 33). Estes seriam, junto com os professores no ensino de 1º e 2º graus, admitidos por concurso público de provas e títulos (art. 34). O exercício do magistério ou da especialidade pedagógica estava condicionado ao registro em órgão do Ministério da Educação e Cultura (art.40). Os currículos do 1º e 2º grau seriam compostos por um núcleo comum obrigatório em território nacional e por uma parte diversificada (art. 4º), definida pelo Conselho Federal de Educação. Para cada grau de ensino seria constituído um currículo pleno (art.5º), que teria uma parte de educação geral e outra de formação especial (parágrafo 1º). No primeiro grau a educação geral seria exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais (alínea a), no segundo grau a formação especial seria predominante (alínea b).

A Lei 5692/71, como parte do arcabouço jurídico-legal-educacional do grupo político dominante, teve sua principal consequência na formação docente no que diz respeito às habilitações, já que

nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). [...] O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante^{XXV}.

Por motivos obviamente legais, mas também políticos-ideológicos, o CFE ganhou destaque na definição de importantes aspectos do curso de Pedagogia e da educação em geral, contribuindo para a incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS

através dos pareceres, resoluções, projetos e articulações com os grupos e comissões que elaboraram outras leis educacionais na época, tendo na figura de Valnir Chagas uma das principais, senão a referência na segunda metade da década de 60 e em meados da década de 70.

Parecer do CFE nº349 de 1972

O Parecer CFE nº349, de 6 de abril de 1972, que regulamentou o exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau, foi mais um dos documentos elaborados entre as décadas de 1960 e 1980 e buscou estabelecer normas relativas aos artigos da Lei 5692/71 sobre a formação de professores e especialistas. Ele idealizou o desenvolvimento de dois programas prioritários e urgentes concomitantemente, considerando a responsabilidade do professor no processo educacional: qualificação e atualização dos professores em exercício e formação dos novos, afirmando que esta já era preocupação de Anísio Teixeira.

Ao contextualizar a situação do magistério na época o Parecer 349/72 afirma que o sistema de ensino possuía cinco componentes: alunos, professores, currículo, equipamento e custos; e duas dimensões: tempo e espaço. Os elementos constituíam o insumo e os diplomados, evadidos e repetentes, o produto^{xxvi}. Reconheceu que os cursos normais falharam em não dar a suficiente importância ao caráter profissionalizante da formação e as faculdades não formavam nem o número necessário, nem de modo apropriado^{xxvii}.

A habilitação específica de 2º grau para o magistério do primeiro grau foi organizada em estudos de 3 anos habilitando até a 4ª série e estudos de 4 anos, habilitando até a 6ª série. O currículo foi disposto em dois núcleos, o comum obrigatório em todo o território nacional e o especial com um mínimo necessário para a habilitação profissional. A educação geral foi garantida pelas matérias do núcleo comum, mais as do artigo 7º da Lei 5692/71. A formação correspondente à habilitação tinha que oferecer os conteúdos básicos para o exercício do magistério e assegurar o domínio das técnicas pedagógicas através de um trabalho que envolvesse teoria e prática.

Para as formações de 3 e 4 anos o currículo era composto pelas mesmas disciplinas, mas com a quantidade de horas e créditos diferentes, sendo: a formação geral - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde - e a formação especial - Fundamentos da Educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau (aspectos legais, técnicos, administrativos e estatísticos) e Didática (aspectos de planejamento, verificação e aprendizagem). As habilitações eram para Maternal e Jardim de Infância, para 1ª e 2ª série, para 3ª e 4ª série, para Comunicação e Expressão (5ª e 6ª série), para Estudos Sociais (5ª e 6ª série) e para Ciências (5ª e 6ª série).

A estrutura formativa que se consolidava foi muito criticada devido à fragmentação curricular, que contribuiu para a diversificação de disciplinas em cada habilitação, esvaziamento da habilitação em conteúdos pedagógicos adequados,

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

**LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS**

descaracterização da escola normal, separação entre teoria e prática, desprestígio do curso, problemas com a organização do estágio, desvalorização da profissão, desintegração da profissionalização docente e das tarefas nos moldes da divisão do trabalho capitalista, entre outros dilemas que a legislação educacional ainda não era capaz de solucionar. Em suma as habilitações não conseguiam preparar minimamente professores para atuar na escola elementar.

Considerações Finais

Caracterizados pela resistência e pela crítica surgiram na década de 70 estudos que se debruçaram sobre as particularidades da concepção de educação dominante presente no discurso político-pedagógico oficial, que se deram principalmente a partir da pós-graduação instalada no regime militar. Configurou-se assim uma tendência pedagógica de análise denominada de crítico-reprodutivista, que vê a escola como reprodutora da sociedade de classes atuando para o reforço do modo de produção capitalista, onde a educação só pode ser concebida a partir de seus condicionantes sociais e objetivos, como a estrutura socioeconômica^{xxviii}. Por conseguinte, esta teoria sustentou as formulações que buscaram resistir ao autoritarismo e a investida do regime na inculcação da ideologia dominante, predominando na segunda metade dos anos de 1970.

Cabe registrar que os movimentos anti-stablishment que eclodiram em 1968, em todo o mundo, tendo como principal palco as Universidades e como protagonistas a juventude universitária, engajada em movimentos juvenis, ajudaram a construir um pensamento crítico que denunciava o caráter reprodutor das instituições culturais e educacionais, com destaque para a escola, que confirmava as desigualdades sócioeconômicas, ao invés de superá-las, confirmando o potencial excludente dos sistemas educacionais.

Depois de tantos pareceres e propostas de reformulações envolvendo vários dispositivos legais, projetos e órgãos, o clima de muitas discordâncias em relação à situação da educação no país, as críticas sobre a forma como ela estava organizada e também sobre a formação docente, foi desenvolvida uma série de ações destacando-se a criação pela Coordenaria de Ensino Regular de 2º Grau do Ministério da Educação e Cultura dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento (CEFAMs), com intuito de reorganizar as escolas normais, provendo condições suficientes de formação dos professores de modo a transformá-las em centros de formação inicial e continuada pré-escolar e para as quatro primeiras séries do 1º grau.

O projeto iniciou-se em 1983 em alguns estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco, Bahia e São Paulo, atingindo 120 centros em 1987, com a maioria dos centros em São Paulo. Tinha como proposta a revitalização da escola normal, “[...] garantindo, mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau”^{xxix}.

Certamente esta iniciativa, ao lado de outras como as ações do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, que já existia desde 1969, dos convênios e parcerias firmados em âmbito federal e estadual, trouxeram melhorias

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

**LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS**

significativas. Houve o aperfeiçoamento do currículo, do trabalho em conjunto com universidades e pré-escolas, do funcionamento dos centros em tempo integral e reorganização dos estágios, reivindicando também a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, onde a maioria das instituições tendeu a conceber a formação pedagógica como responsável pela preparação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau. Contudo, todas estas ações não escaparam da descontinuidade administrativa que afetou o Ministério da Educação tendo cinco titulares em menos de cinco anos e as insuficiências políticas que ainda caracterizavam a formação de professores.

Em 1979 as críticas ao autoritarismo cresciam em diversos setores sociais como sindicatos de trabalhadores, grupos de empresários, Igreja, associações artísticas e científicas, universidades e imprensa, que reivindicavam a redemocratização do país. Diante destas pressões o presidente Figueiredo assumiu o compromisso de realizar a abertura política e reinstalar a democracia. Os principais resultados positivos foram a concessão de anistia a todos que foram punidos pela ditadura militar e o fim do bipartidarismo, com o reestabelecimento das eleições diretas para governador.

A década de 1980 foi marcada de um lado pela eclosão de movimentos, grupos, associações profissionais e educacionais no cenário da redemocratização, que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988; e do outro, pela concretização dos esforços de grupos nacionais e internacionais que foram lentamente conquistando espaço para o que mais tarde teria como significado a adoção mais expressiva de políticas gerenciais na educação, absorvendo os pressupostos e naturalizando as práticas neoliberais que tiveram, sem dúvida, grandes repercussões no campo político-educacional.

Na perspectiva da redemocratização, tendo seu expoente na promulgação da Constituição de 1988, a política educacional respirou novos ares onde foi possível visualizar avanços em relação à legislação do período ditatorial, que serviu apenas para descaracterizar e precarizar a formação docente, sem dar contas das reais condições de exercício da profissão e sem proporcionar cursos comprometidos com a transformação da carreira por meio da qualificação e da valorização.

Notas

^I Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

^{III} SAVIANI, 2011.

^{IV} FAUSTO, 2008.

^V SAVIANI, 2004b.

^{VI} TANURI, 2000, p.79.

^{VII} SAVIANI, 2004a, p.118-119.

^{VIII} BRASIL, 1962.

^{IX} BRZEZINSKI, 1996.

^X SCHEIBE; DURLI, 2011, p.90.

^{XI} BRZEZINSKI, 1996.

^{XII} BRASIL, 1968.

^{XIII} Id.

^{XIV} SAVIANI, 2004b, p.7.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS

- ^{xv} Id., 2010, p.382.
^{xvi} BRZEZINSKI, 1996.
^{xvii} SAVIANI, 2004b.
^{xviii} BRASIL, 1969.
^{xix} Id.
^{xx} Id.
^{xxi} Id.
^{xxii} Id.
^{xxiii} SAVIANI, 2004a, p.118.
^{xiv} Id., 2010, p.365.
^{xxv} SAVIANI, 2009, p.147.
^{xxvi} BRZEZINSKI, 1996.
^{xxvii} BRASIL, 1972.
^{xxviii} SAVIANI, 1999, 2010.
^{xxix} Id., 2005, p.20-21.

Referências

BRASIL. Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº251**, de 1962. Documenta, Brasília, n. 11, jan/fev, 1962.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº292**, de 14 de novembro de 1962. Documenta, Brasília, n. 10, dezembro, 1962.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº252**, de 8 abril de 1969. Documenta, Brasília, n. 100, abril, 1969.

_____. Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº349**, de 6 abril de 1972. Documenta, Brasília, n. 137, abril, 1972.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paideia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.113-124, 2004a. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, 2004b, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBHE, 2004, p.1-11, CD-ROM. Disponível em:<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005. Disponível em:<<http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p.7-19, set. 2011. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em:<<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>>. Acesso em: 25 out. 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, s/v, n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 1964 A 1972: ASPECTOS
HISTÓRICOS E TEÓRICOS**

**LUCAS GABRIEL FRANCO GOMEZ E LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO
RAMOS**