

Normal de nível médio Atual e prioritário, até quando?

João Antonio Cabral de Monlevade*

RESUMO: Com a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB) disseminou-se a ideia de que todos os professores deveriam ser formados em cursos superiores e que os normais seriam “admitidos temporariamente”. Onze anos depois, temos mais de 200 mil alunos em cursos normais, a maioria em dez estados. De outro lado, instituíram-se milhares de cursos de pedagogia e *Normal* superior, que despejam na sociedade pelo menos cem mil professores a cada ano, para atuarem na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF). Até quando subsistirá essa aparente dualidade de formação? Este artigo se propõe defender a posição oficial do Conselho Nacional de Educação (CNE), que considera o *Normal* como ponto de partida na trajetória formativa do (a) professor (a). Vai além: ousa dizer que, nas atuais condições brasileiras, ele é o meio mais apropriado de formação inicial, numa perspectiva de itinerário formativo permanente da profissão docente.

Palavras-chave: Magistério. Educação básica. Itinerário formativo. Normal. Pedagogia.

Normal como formação exclusiva

O professor, no Brasil, se constituiu profissional da educação escolar de diversas formas, no decorrer da construção social da realidade. De 1550 a 1758, enquanto vigorou a concessão das escolas à Companhia de Jesus, lecionavam em seus colégios os padres, os mestres e os coadjutores. Os últimos, cuja função precípua era a materialidade das escolas, eram requisitados, na falta dos padres, para dar aulas de primeiras letras, principalmente aos curumins. Já os padres e os mestres ou tinham completado ou se encontravam no percurso de um longo itinerário formativo: dois anos de letras, três de filosofia, três de estágio pedagógico e quatro de teologia. Assim se preparavam para assegurar ensino de qualidade para crianças, adolescentes e jovens - da alfabetização à colação de graus.

Muito diferente foi a formação dos mestres no período das Aulas Régias, da expulsão dos jesuítas até 1834: **nenhuma**. Para dar aulas, seja de primeiras letras, seja de disciplinas que hoje se equiparariam a cursos secundários, bastava ter a aprovação do presidente da Câmara Municipal e o *placet* da Santa Inquisição. Na prática, saber um pouco mais de conteúdo do que os próprios alunos.

Desde a Inconfidência Mineira até a Constituinte do Império, os protestos contra a ignorância e o baixo salário dos mestres eram gerais. Mas foram necessárias algumas

* Doutor em Educação pela Unicamp. Professor voluntário na UnB e Consultor Legislativo do Senado Federal.
E-mail: monlevad@senado.gov.br

mudanças institucionais para sua formação tomar novos rumos.

A primeira mudança foi a de se admitir meninas como alunas e mulheres como professoras nas escolas públicas, pela lei do Império, de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827). A segunda foi a descentralização do encargo de implantar escolas para as províncias, possibilitado pelo Ato Adicional à Constituição, em 1834. Nesse mesmo ano se fundou o primeiro **curso Normal**, em Niterói. Depois, o de Natal e outros, anexos aos liceus secundários que se instalaram nas capitais das províncias.

Pouco a pouco, talvez em virtude da transformação do magistério primário em atividade predominantemente feminina, os governos provinciais passaram a exigir preparação formal dos professores, em cursos normais.

Com a República, oficializou-se a formação, não somente em cursos normais mas em **escolas normais**. Assistimos então à construção de prédios, monumentais e especializados, nas capitais dos estados e em suas cidades principais, onde se instalaram escolas normais ou **institutos de educação**, exclusivamente dedicados à formação dos professores primários.

Como atesta e explica Anísio Teixeira (1994), o aumento constante de alunos nos cursos primários conferiu densidade suficiente para a fundação de escolas normais de nível ginásial ou colegial, que formaram milhares de professores e professoras, cunhando uma instituição nacional, a da **normalista**.

Esta instituição não era invenção brasileira. A diferença foi que, entre nós, ela se tornou **exclusiva**. Com o diploma do *Normal*, a formação da professora estava completa e acabada. Havia uma razão material para isso: a seletividade na educação escolar era tão extrema que poucos chegavam ao fim da escolaridade: com isso, até 1930, a partir dos dados de matrículas, podemos afirmar que para cada cem professores de uma rede estadual, mais de noventa atuavam no primário e menos de dez no secundário¹. O resultado era que a formação na modalidade *Normal* se bastava a si mesma. O professor primário tinha pouca chance de se transferir para o ensino secundário por meio de um curso superior. Até mesmo os diretores de grandes grupos escolares eram normalistas, “aperfeiçoados” em administração escolar. Para atuar no primário, havia uma política nacional de formação: a do *Normal*, e só a dele. E para o secundário, bastava um diploma de nível superior, afim da matéria a ser lecionada.

Mudanças na demanda por formação

Nas escolas estaduais e nas particulares, que se multiplicaram onde não chegavam as políticas públicas, a formação no *Normal* dava conta, em geral, da tarefa de capacitar os professores e professoras das crianças nas escolas primárias, das cidades e do campo.

Embora ela não aprofundasse o debate teórico que fervia na Europa e nos Estados Unidos, conseguia passar os conteúdos e habilidades suficientes para garantir a alfabetização da maioria e a continuidade de estudos dos que eram julgados mais aptos para a continuidade dos estudos.

Dois fatores contribuíram para desestabilizar o modelo das escolas normais.

O primeiro foi o êxodo dos mestres primários para o magistério secundário. Depois de 1946, surgiram milhares de postos de trabalho nas escolas secundárias criadas pelos estados e municípios, com melhores salários e condições de trabalho. Multiplicaram-se, também, as oportunidades de uma nova formação para o magistério, dada pelas licenciaturas nas faculdades de filosofia, ciências e letras – específicas para as disciplinas dos ginásios e dos cursos colegiais. A partir daí, quem quisesse ser professor já tinha dois caminhos: o *Normal* ou a faculdade. Ou ambos.

O segundo foi o da descaracterização da identidade das escolas normais. Pela Lei nº 5.692, de 1971, os cursos normais foram reduzidos a uma de dezenas de habilitações profissionais do 2º grau, que poderiam ser oferecidas em qualquer estabelecimento de ensino profissionalizante. Assim, escolas normais e institutos de educação, com seus prédios imponentes e adaptados à formação do magistério, muitos com escolas primárias-modelo anexas, onde estagiavam as normalistas, se tornaram palco de um conjunto desarticulado de cursos destinados aos que concluíam o ensino de 1º grau. Na maioria das cidades, generalizou-se a prática de se oferecer o de técnico em contabilidade para os meninos e o de magistério para as meninas – dois cursos que nada exigiam de laboratórios ou professores especializados, além do “cuspe e giz”.

Não se pense, porém, que tudo na Lei era negativo quanto às antigas “professoras primárias”. Já havia, então, um forte movimento para transferir seu grau de formação para o nível superior. Não eram poucos os professores que, mesmo atuando nas séries iniciais do 1º grau, haviam conquistado títulos acadêmicos de nível superior. Daí a importância de um dispositivo da Lei, determinando que os salários não deveriam ser diferenciados pelo grau onde atuasse o professor, mas por seu nível de formação. Com isso – embora a favor dos professores que cresciam em titulação - desfechava-se um golpe contra a habilitação de magistério, descaracterizando-a como mecanismo exclusivo de titulação e classificando-a como ponto inicial numa “trajetória formativa”.

Nesse contexto, captemos a argúcia de Anísio Teixeira (1994), expressa dez anos antes, quando ele se pergunta: por que o sistema federal de ensino não firmara uma tradição de oferta de escolas normais? Por que, ao lado ou dentro do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, nunca fora instituído um curso *Normal*? E, hoje, perguntamos: por que, dentro das

escolas técnicas federais, após a Lei nº 5.692, de 1971, ninguém teve a ideia de implantar um curso *Normal*?

A demanda pelo *Normal* no novo contexto

Se a Reforma de Ensino de 1971 massificou a oferta dos cursos de magistério no País – a ponto de, em 1980, haver neles mais de um terço das matrículas de todo o 2º grau (BRASIL, 1983) –, ela teve o poder de reduzir a quase zero sua “produtividade”. Com efeito: de cada dez estudantes que se habilitavam em magistério entre 1975 e 1995, calculo que, no máximo, dois se tornaram professores de fato do pré-escolar ou das séries iniciais (EI) do ensino fundamental (EF). A grande maioria aproveitava a oportunidade de outros empregos ou de prosseguir os estudos em nível superior. Pior: dos que se sujeitavam ao magistério “primário”, a maioria se dizia “despreparada” para a missão. Despreparada por conta da experiência formativa, conduzida por professores incompetentes, em escolas descaracterizadas, sem projeto pedagógico definido; despreparada para a brutalidade da nova situação que configurava a profissão docente: escolas inadequadas, salários baixos, jornadas multiplicadas, alunos indisciplinados, comunidade estranha e adversa.

Não faltaram tentativas de resgatar o papel histórico de formação do *Normal*: uma delas foi a dos centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério (Cefam) de São Paulo. Outra foi a das escolas normais do Distrito Federal, que resistiram com mais consistência à derrocada da Lei nº 5.692, de 1971. Certamente houve outras, conduzidas por gestores ou professores motivados a preservar e insistir no papel formativo dos cursos de nível médio para professores da EI e do EF. Esses atores, na maioria, são mestres aposentados, que hoje precisariam ser ouvidos para reorientar as atuais políticas de formação.

Nesse ínterim, aparecem os cursos de pedagogia como alternativa de formação dos mesmos professores, mas em nível superior. Nada parecia mais adequado: se os cursos de magistério não davam conta e se todos os outros professores eram formados em nível superior, por que não fazer o mesmo para as antigas normalistas? Acima de tudo, era uma proposta que resgatava sua auto-estima e lhes dava condições de melhoria salarial. Não estava escrito na lei que se devia remunerar o professor não pelo grau de ensino em que atuasse, mas de acordo com seu nível de formação? A realidade da persistência de professores leigos, a decadência dos cursos de magistério e a proposta de “equiparar” todos os professores foram a base para a redação do art. 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, **admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino**

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, grifo do autor).

Firmou-se, então, a convicção de que a formação ideal para as professoras de crianças até dez anos seria em cursos de nível superior, ficando o *Normal* confinado ou para as cidades menores, onde “faculdades” eram inviáveis, ou para atender aos professores em exercício sem titulação. O *Normal* seria um “curso em extinção”.

A polêmica passou para o campo da identidade do curso (pedagogia ou *Normal* superior) e para a identidade da instituição (universidade ou institutos superiores de educação). Mesmo os projetos que traduzem políticas de intervenção do MEC na oferta de formação em nível médio para professores – como o Proformação (2000- 2008) e o Proinfantil (2004-2008) – já nascem com a marca da provisoriedade.

Entretanto, há outros elementos a se considerar, como a edição do Parecer nº 01, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e as estatísticas renitentes, que dão conta da existência, em 2007, de 209.449 matrículas de estudantes em cursos normais no conjunto das quatro redes: federal, estadual, municipal e particular (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2008). Mais ainda: a sociedade brasileira, com a universalização do ensino fundamental e médio, mudou profundamente e as circunstâncias da construção da realidade da formação dos professores também. Chegamos ao núcleo deste artigo.

O professor de EI e EF, hoje

A temática do magistério precisa assimilar a nova realidade: o *lócus* de recrutamento dos professores da educação básica se deslocou das classes médias para as classes populares. Por três motivos, dentre outros.

Em primeiro lugar, porque as oportunidades de emprego de nível superior no setor secundário e terciário cresceram muito, ultrapassando o número de jovens de classe média aptos para o trabalho. Somente o magistério superior, por seu prestígio, atrai hoje vocações das classes médias.

Em segundo lugar, porque somente as classes populares têm prole suficiente para responder à enorme demanda por professores e professoras na educação básica: para 55 milhões de matrícula, pelo menos 2,5 milhões de professores, metade dos quais na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em terceiro lugar – e este não é o motivo menor – porque os jovens de classe média têm rejeição cultural (para não dizer algo mais trágico, no campo da ética) ao trabalho nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, frequentados

pelas crianças do povo, pouco afeitas ao letramento e à urbanidade, que constituem a essência do currículo nesta fase.

Podemos dizer que essa mudança drástica do *locus* de recrutamento se operou a partir de 1964, não porque o Brasil tenha entrado no período cinzento da ditadura, mas porque, então, se operou uma virada estrutural: o País deixou de ser rural, passando a urbano, num ritmo explosivo, que custou, também, a desvalorização salarial do magistério, outro motivo que afastou as classes médias da “vocação” magisterial.

Os cursos de magistério pós-1971 – em sua versão massificada de habilitações profissionalizantes – também propiciaram a mudança radical de clientela: das “moças ricas e moços esforçados”, para as adolescentes e jovens das classes populares, que foram paulatinamente “proletarizando” a paisagem, a ponto de exigirem políticas públicas de assistência estudantil e de suscitarem dúvidas entre seus professores, tais como: “com essas alunas culturalmente frágeis será possível formar boas professoras como antigamente?” Ou: “vale a pena investir numa clientela imatura e contaminada pela ‘baixa cultura’, incapaz de ler e penetrar nas teorias pedagógicas?” Ou ainda: “mais do que gastar sem sucesso na formação, não seria melhor pagar bons salários para o magistério para atrair os melhores alunos para as licenciaturas e a pedagogia?”

Essa questão de quem é atraído hoje para ser professor na EI e no EF é crucial: se aceitarmos que a grande maioria dos professores das crianças até dez anos dos anos 2010-2050 provirá dos extratos populares, temos que mudar radicalmente o pensamento hegemônico sobre o seu itinerário formativo.

Quem é pobre começa a trabalhar aos dezoito anos, quando não aos dezesseis. Ora, deixar que a futura professora comece sua formação profissional aos dezoito anos ou mais é condená-la a fazer um curso de pedagogia ou licenciatura concomitante a 40 horas semanais de trabalho, o que dificulta, se não impossibilita, uma dedicação mínima aos estudos pedagógicos teóricos e práticos, fundamentais para a aquisição das competências que assegurem um desempenho de qualidade.

Por que pouco se falava em formação continuada até meados do século XX? Porque a formação nas escolas normais era adequado ao futuro trabalho das professoras. Porque a maioria das normalistas se dedicava exclusivamente a estudar e a praticar o que aprendiam; e as crianças eram dóceis e culturalmente semelhantes às professoras.

Hoje, não. A formação inicial em nível superior, embora recomendada pela lei e almejada pela sociedade e pelos educadores, ou se dá de forma medíocre em cursos de pedagogia, majoritariamente privados, ou se oferece com excelência em algumas instituições, na maioria públicas, mas com grande desperdício de esforços.

Problemas da formação superior

Vamos visitar uma escola pública que ofereça pré-escola e os anos iniciais do EF em São Paulo, Brasília, Goiânia, Recife, Manaus ou Curitiba. Estamos na capital do País ou em uma grande cidade de suas cinco regiões. Reunimo-nos com os professores. “Onde vocês se formaram?” Elas, mulheres, são 90% de 1,2 milhões. As mais antigas dirão que fizeram o *Normal* ou magistério (o “pedagógico”, no Nordeste) e que, depois, cursaram a pedagogia ou *Normal* superior, estadual ou particular, em cursos noturnos, de “fim de semana” ou “de férias”. As mais novas, em muitos estados em que foram quase abolidos os cursos normais, dirão que fizeram pedagogia ou *Normal* superior, na maioria em faculdades privadas, principalmente em S.Paulo, Rio e no Distrito Federal. Algumas e alguns terão diplomas de pedagogia de universidades federais. “Vocês se sentem bem preparados para educar e ensinar as crianças?” Já fiz esta pergunta algumas vezes e percebi que até os que diziam “sim” mostravam um rosto de “não”.

Se nos arriscarmos a uma terceira pergunta – “Quem pretende se aposentar como professora de crianças até dez anos?” – serão raras as respostas afirmativas. Em outras palavras: o condicionamento da sociedade, de ascensão social, arrasta corações e mentes. Trabalhar com crianças de até dez anos é uma função “baixa”, “pesada”, “desagradável”, de que a grande maioria quer se livrar, seja emigrando para postos de trabalho na educação em graus mais elevados, seja transitando para outro emprego. Ser professora alfabetizadora, onde o fracasso profissional fica mais exposto, é a pior opção, a última escolha nas sessões anuais de “distribuição de aulas”.

Essa simulação revela os dois maiores problemas da formação atual do magistério em cursos de pedagogia. O primeiro é o da sua disfunção política. Os de excelência – públicos ou privados, das PUC, da UnB, da Unicamp, da UFPE e de outras instituições bem conceituadas – conseguem desenvolver muito suas alunas, mas não convencê-las a ser professoras nas escolas públicas de sua própria cidade. E não se venha com o argumento de que o motivo é sempre e somente salarial: em Brasília, entre R\$ 1.000,00 de uma bolsa de mestrado, R\$ 2.000,00 de um emprego em banco e R\$ 3.500,00 como professora iniciante da rede pública, a minoria abraça a 3ª opção.

Essa é uma questão muito grave. Primeiro, porque a Nação investiu recursos que não cumprem sua finalidade, a de formar professoras que vão de verdade atuar nas redes de ensino. Segundo, porque muitos de doutores e mestres dessas instituições, com raras exceções, vão paulatinamente se distanciando da práxis da educação básica pública e orientam sua ação para um ensino acadêmico, que visa mais a “construção do conhecimento” do que a formação profissional propriamente dita dos estudantes.

O segundo problema é o da formação “aligeirada” da maioria das atuais professoras. Aqui, há a se considerar pelo menos três situações.

A primeira já foi enunciada, e é a principal. Como a grande maioria das alunas de pedagogia e *Normal* superior se constitui de mulheres trabalhadoras, há um condicionamento estrutural de falta de disponibilidade de tempo, de energia e de condições financeiras para um estudo de maior amplitude e profundidade, de que possa resultar o que se convencionou chamar de “sólida formação”. É claro que existem exceções, de vocações extraordinárias que merecem toda nossa admiração. Mas, neste texto, estamos tratando de políticas de formação de professores e não de heroísmo. Ora, a complexidade do trabalho docente, mais ainda nas condições atuais de “transformação cultural” de crianças, adolescentes, jovens e adultos, requer leitura, atenção a exposições de professores, estudo, pesquisa, reflexão em grupos, que dificilmente podem ocorrer quando o estudante chega às suas aulas depois de estafantes jornadas de trabalho e quando ele ou ela não pode dispor de tempo para a dedicação à proposta pedagógica do curso. Menos mal, quando o trabalho da aluna é numa escola: em geral ela passa a ser a referência em sala de aula, uma quase “alma gêmea” do professor ou professora. Mas, reconheçamos, esses casos caracterizam bem mais uma “formação continuada” do que uma formação inicial, aqui focalizada.

A segunda situação se restringe às instituições privadas, responsáveis, no entanto, pela formação em nível superior de mais de 85% das professoras em alguns estados (BRASIL, [199-?]). Por mais que proclamem o contrário, elas existem em função do lucro de seus donos. E a busca do lucro é atroz: leva a turmas mais numerosas, a professores mais mal pagos (mestres e graduados, em lugar de doutores), a currículos mais atrativos (cursos de menor duração, uso indiscriminado de tecnologias virtuais), a ingresso de alunos sem condição intelectual (mas com condição financeira).

A terceira situação aprofunda um dado muito suspeito quanto à oferta de cursos de pedagogia e de *Normal* superior. Por que vários estados brasileiros e o Distrito Federal aboliram ou reduziram drasticamente seus cursos normais, mesmo com a sua “admissibilidade” no art. 62 da LDB e a contundente recomendação a favor do CNE?

Nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, depois que eles passaram a acolher a maioria da população da idade correspondente, entre 85% e 90% das matrículas são em escolas públicas. O mesmo acontece com o *Normal* atualmente: de 209.449 alunos, somente 11.204 (5,34%) estudam em cursos de escolas particulares (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2008). Ora, se tivesse havido uma política pública de valorização do *Normal* como formação inicial, dificilmente os empresários da educação teriam contado com a enxurrada de estudantes em seus cursos, pagos mesmo por verbas públicas, como aconteceu entre 1997 e 2002. Nos primeiros anos de funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estados e municípios podiam usar parte dos recursos dos salários de seus professores para sua formação. Essa situação explica também a expansão exagerada de algumas universidades estaduais, como a Universidade Estadual do Piauí (Uespi) e as de outros estados do Nordeste, financiadas em parte por recursos municipais, com grandes dividendos eleitoreiros para governadores e prefeitos. Não nasceu por acaso a ideia de que era compulsória a posse de um diploma de curso superior para ser professor na educação básica, ao arrepio do art. 62 da LDB e da Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação.

Limitações da formação em nível médio

Quem leu este texto até aqui pode até pensar que eu seja contrário à formação da professora da EI e dos anos iniciais do EF em nível superior. Absolutamente. Sou totalmente a favor, desde que se dê oportunidade para a maioria de começar seu itinerário formativo profissional no nível médio, na modalidade *Normal*. Quanto à continuidade – nunca conclusão – da formação, que ela não se limite à graduação em pedagogia, mas que se estenda à pós-graduação. Entretanto, temos que analisar o papel e o caráter deste *Normal inicial de nível médio*, suas potencialidades e limitações.

A primeira limitação é crucial: a imaturidade dos estudantes na idade do ensino médio, de 15 a 18 anos. Imaturidade não somente para a escolha vocacional como para o aprofundamento nas teorias e práticas pedagógicas.

Sem dúvida, é um dado a se considerar. Um rapaz e uma moça de classe média alta, a quem nada falta e para quem sobram as opções, têm sua adolescência prolongada *ad infinitum*, enquanto os embates da vida não os forcem a assumir uma alternativa, ainda que provisória. Os adolescentes de classes populares chegam mais cedo à idade das responsabilidades, pela prática do trabalho, urgência das escolhas e desafios das oportunidades. Por isso, inclusive, se justifica a oferta de cursos profissionais de nível médio, integrados ou concomitantes, conforme preceitua o Decreto nº 5.154, de 2004.

A segunda limitação é a atual falta de adequação de suas propostas curriculares às variadas situações de trabalho a serem enfrentadas por seus concluintes. Realmente, é bem diferente formar uma professora para a creche e a pré-escola, para os anos iniciais do ensino fundamental, para a educação de jovens e adultos, para as várias situações de inclusão ou atenção especializada da educação especial, para a educação indígena ou do campo. As limitações provêm não do *Normal* em si, mas das inadequações das atuais propostas pedagógicas. Os múltiplos e diferentes objetivos têm que ser considerados, principalmente nas práticas de ensino supervisionadas (antigos estágios), que, aliás, também apresentam problemas nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas.

À terceira limitação já me referi de passagem: a oferta de cursos de magistério se pautou pelo facilitário e não por critérios de política pública cientificamente planejada. Estive numa cidade de 30 mil habitantes com três cursos normais: dois estaduais e um municipal. Será impossível absorver metade das concluintes nas redes de ensino local, o que faz dos diplomas um passaporte de emigração. Falta aqui uma política educacional das autoridades estaduais, às quais compete oferecer o ensino médio. Urge uma racionalização da oferta de qualidade. Onde estão os planos estaduais de educação?

À qualidade se reporta uma quarta limitação, que é forçoso reconhecer. A maioria dos cursos normais atuais herdou defeitos do tempo da profissionalização compulsória, agravados pelo fato de os adolescentes trazerem do ensino fundamental pouca base de aprendizagem. Entretanto, exemplos ainda vivos ou recentemente desativados mostram que a qualidade do *Normal* é possível. No Distrito Federal, até 2000, funcionavam sete escolas normais. Nos últimos concursos públicos ficou patente a qualidade dos alunos nelas formados; atualmente, nas escolas públicas, ainda que quase todos tenham diplomas de nível superior, as antigas normalistas se destacam por sua competência profissional. Este exemplo é inspirador. Atente-se ao contexto: bons salários dos professores das escolas normais, formação pós-graduada de um bom número deles, articulação com a UnB na formação continuada e “calibragem” na oferta. Eram sete *normais* dentre mais de cem cursos de ensino médio na capital.

O Parecer e a Resolução revisitados

Reli, recentemente, com muito gosto e muito maior capacidade de absorção do que me foi possível ao tempo de sua elaboração, o Parecer nº 1, de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, relatado pela Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, então professora da UFPE e de um curso *Normal* no Recife. Acompanha-o a Resolução CEB/CNE nº 2, de 1999.

Impressiona, de início, a estrutura do Parecer: “Profissionalização do Educador: Identidade e Formação; Curso Normal na **Trajetória** de Formação do Professor; Bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais”. Além de entretecido pela contextualização histórica, pela legislação nacional e pelas diretrizes curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, a que necessariamente se refere o *Normal*, o Parecer desemboca em dez princípios lapidares que convém serem lidos e meditados por todos os que se preocupam com a formação dos educadores.

Deles, e dos artigos da Resolução, enfatizo:

(a) O *Normal* deve ter como referência curricular, em seus objetivos, o que se prevê para o ensino médio na LDB e, para a estruturação de suas áreas de conhecimento, o que

estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e o ensino fundamental.

(b) O *Normal* deve ter como objeto de estudo as “escolas-campo” de seu entorno geográfico, onde se educam as crianças e para onde se destinam seus alunos.

(c) O *Normal* terá a duração de 3.200 horas, em quatro anos letivos, admitindo-se a oferta em três anos quando a jornada de estudos for em tempo integral.

(d) O *Normal* terá uma parte prática de formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 horas.

(e) O efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos alunos em formação, é parte integrante do *Normal*.

(f) As áreas de atuação dos alunos, além das mencionadas, se estendem, conforme a proposta pedagógica de cada instituição, à educação em comunidades indígenas, à educação de jovens e adultos e à educação de portadores de necessidades educativas especiais.

O que aqui coloco em resumo e em ênfase, o Parecer e a Resolução exprimem, com riqueza e profundidade de conceitos, aprofundamentos e relações semânticas. Pena que eles foram pouco lidos e meditados pelos professores dos *normais* que subsistiram, pelos docentes das faculdades de educação das universidades, pelos gestores dos sistemas de ensino, pelos responsáveis pelas políticas públicas nos estados e na União. Temo, mesmo, que os conselheiros nacionais de educação se enredaram nos problemas conceituais e políticos da disputa entre a “pedagogia” e o “*Normal* superior” e se esqueceram de que o *Normal* ainda é necessário no Brasil. Basta atualizá-lo e localizá-lo num novo **espaço educativo**. A identidade do *Normal* foi dissolvida no aglomerado de habilitações de nível médio. O que sonho fazer é constituir um espaço onde convivam o *Normal*, as habilitações técnico-pedagógicas de profissionalização dos funcionários e cursos de formação continuada dos educadores. Um verdadeiro e atualizado Instituto de Educação, que poderá, fisicamente, estar integrado a uma universidade, destino de todos que lutamos pela construção da PEDAGOGIA com maiúsculas.

***Normal*, até quando?**

Em última análise, a “validade” do *Normal* – frente à alternativa do “*não-Normal*” - só se poderia confirmar se fosse realizada uma pesquisa de desempenho de aprendizado das crianças nas escolas públicas controlada, no mínimo, por três variáveis: escolaridade e renda dos pais, desempenho acadêmico dos educadores, percurso formativo dos professores.

Por que “itinerário formativo” e não nível de formação dos professores? Esta é a chave da questão. Muitos dos atuais detentores de diplomas pedagógicos de nível superior, também fizeram o *Normal*. Outros, não, limitaram-se à formação em nível superior. Ou à formação em nível médio, a maioria com a habilitação em magistério da Lei nº 5.692, de 1971.

Meus extensos e contínuos diálogos com professores e professoras em todo o Brasil – inclusive com docentes de cursos de pedagogia – me dão a segurança de asseverar que os melhores mestres e mestras são os/as que iniciaram sua formação no *Normal* e a aprofundaram no nível superior, inclusive na pós-graduação. Esta é, entretanto, uma opinião haurida empiricamente, que carece de comprovação científica.

O que me parece superficial é “achar” que formação inicial em nível superior, só por ser oferecida formalmente como “superior”, possa ser assimilada numa qualidade superior à que foi dada em nível médio.

É urgente pesquisar cientificamente a questão, ampliando-se ao máximo o leque das variáveis e aprofundando-se os pressupostos histórico-teóricos do problema.

No entanto, ousou responder ao “*Normal*, até quando ?” que me foi proposto.

Salvo engano, os países onde a formação das professoras das crianças até dez anos se inicia em cursos de nível superior, têm em comum:

- (a) sociedades onde a classe média abarca mais de 60% da população e é educada em escolas públicas;
- (b) professores que atuam em uma única escola ganham salários com valor próximo aos dos docentes universitários e têm seus filhos nas escolas públicas;
- (c) escolas públicas com jornadas em tempo integral.

Quando a sociedade brasileira chegará a esses níveis?

Quem de nós pode saber? Sem educação pública e sem profissionais da educação de qualidade, vai demorar muito. Até lá, querer o “superior”, sem a mediação do *Normal*, é uma temeridade. E, implantar cursos normais de qualidade, é uma pequena revolução. daquelas que o mestre Paulo Freire considerava imprescindíveis.

Recebido e aprovado em outubro de 2008.

Notas

¹ Pelos dados do Anuário Estatístico do Brasil, de 1936, referentes a matrículas no ano de 1933, havia 2.286.767 alunos no ensino elementar (primário) e 145.644 no ensino secundário. Em percentuais, 94% de estudantes no ensino primário e 6% no ensino médio. Já o mesmo anuário informa, quanto aos professores: 60.716 (80%) atuavam no primário e 14.936 (20%) no secundário. A desproporção se explica pelo “privilegio” das horas-atividades, de que gozavam os professores dos liceus e escolas normais e que não tinham os mestres primários. Começava, também, com a revolução de 1930 e a urbanização, a migração de

professores para o ensino secundário, onde a formação que se exigiria no futuro seria a de nível superior. (BRASIL, 1936).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_99.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Instituto Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, Rio de Janeiro, a. 2, 1936.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Primeira Lei Geral de educação no Brasil. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Doc_Histo/Edu_Imp/Lei_15_10_1827.html>. Acesso em : 18 nov. 2008.

_____. **Lei do Império nº 16, de 12 de outubro de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: nov. 2008.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Ministério da Educação. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Sinopse estatística da educação básica:** 1979/1980. Brasília: MEC, SEEC, 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Perfil do magistério da educação básica:** censo do professor 1995. Brasília: INEP, [199-?].

_____. **Sinopse estatística da educação básica:** censo escolar 2006. Brasília: INEP, 2008. TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

Normal de Nível Médio [Secondary teachers' training courses]

How long will they be modern and a priority?

ABSTRACT: With the institution of Law 9394, in 1996 (LDB) the idea that teachers should have a degree and that those who had their training in *normais* courses [secondary level courses that enable a person to teach] would be “temporarily admitted” got widespread. Eleven years later, we have over 200.000 students in those courses, most of them in ten states. On the other hand, thousands of Education courses in higher education level have been set up, and they flood society with at least one hundred teachers every year to work in early childhood education and the early years of elementary school. How long will this apparent duality persist concerning teachers' training? This article aims to stand for the official position of the *Conselho Nacional de Educação/CNE* [National Education Council], which considers the secondary level teachers' training courses as a starting point in the training of a teacher. And it goes beyond it: it dares to say that, in the present conditions in Brazil, those courses are the best option for training, in the perspective of an ongoing learning career.

Keywords: Teaching. Basic education. Learning career. *Normal*. Education.

Normal de Nível Médio [Le Lycée avec un programme de formation d'enseignants]

Actuelle et prioritaire, jusqu'à quand?

RÉSUMÉ: Depuis la Loi n° 9.394, de 1996 (LDB) il a été disséminé l'idée que tous les professeurs devraient être formés dans des cours supérieurs et que les *normais* [diplômés au lycée avec un programme de formation d'enseignants] travailleraient « à l'intérim ». Onze ans après, nous avons plus de 200 mille élèves dans les *normais*, la majorité dans dix états. D'autre part, des milliers de cours de pédagogie et de graduation *normal* [le programme de formation d'enseignants] ont été institués, et ceux-ci versent dans la société au moins cent mille professeurs par an, pour travailler dans l'éducation infantile (EI) et dans les années initiales de l'école élémentaire [école primaire, à partir de l'âge de six ans] (EE). Jusqu'à quando sous-existera cette apparente dualité de formation? Cet article se propose à défendre la position officielle du *Conselho Nacional de Educação/CNE* [Le Conseil National d'Éducation] qui considère le *normal* comme le point de départ dans la trajectoire formative du (de la) professeur (e). Il va au delà: il ose dire que, dans les actuelles conditions brésiliennes, elle est le moyen le plus approprié de formation initiale, dans une perspective d'itinéraire formatif permanent de la profession d'enseignant.

Mots-clés: Professorat. Éducation de base. Itinéraire formatif. *Normal*. Pédagogie.

Normal de Nível Médio [Formación de Escuela Secundaria en Educación para la Enseñanza]

Actual y prioritario, hasta cuándo?

RESUMEN: Con la Ley N ° 9394, 1996 (LDB) se ha diseminado la idea de que todos los profesores deberían ser diplomados en cursos superiores y que los *normais* [Formación de Escuela Secundaria em Educación para la Enseñanza] serían «admitidos temporalmente». Once años más tarde, tenemos más de 200 mil estudiantes en cursos *normais*, la mayoría en diez estados. Por otra parte, se han instituido millares de cursos de pedagogía y graduación *normal* [Formación en Educación para la Enseñanza], que vierten en la sociedad por lo menos cien mil profesores a cada año para que actúen en la educación infantil (EI) y en los primeros años de escuela primaria (EP). ¿Hasta cuándo subsistirá esta aparente dualidad de la formación? Este artículo se propone a defender la posición oficial del *Conselho Nacional de Educação/CNE* [Consejo Nacional de Educación], que considera el *normal* como punto de salida para la trayectoria formativa del (de la) profesor (a). Llega más allá: se atreve a decir que, en las actuales condiciones de Brasil, este es el medio más apropiado para la formación inicial, en una perspectiva de itinerario formativo permanente de la profesión docente.

Palabras clave: Magisterio. Educación. Itinerario formativo. *Normal*. Pedagogía.