

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

Organic law of normal education: structural duality of education and teacher training from 1946 to 1961

Luciana de Souza Mazur

Advogada home office

Porto Alegre – Rio Grande do Sul - Brasil

Josimar de Aparecido Vieira

Ana Sara Castaman

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS

Campus Sertão - Rio Grande do Sul - Brasil

Resumo

Este ensaio analisa a formação de professores entre os anos de 1946 a 1961, tendo como parâmetro as políticas públicas presentes na Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei nº 8.530/1946. Constituído numa perspectiva qualitativa e dialética, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. Na sua organização consta o percurso metodológico, analisa a formação docente entre os anos de 1946 a 1961 e as políticas públicas e profissionalização e identidade docente, assim como as considerações finais. Estes pontos indicam que entre os anos 1946 e 1961 houve preocupação por parte do governo central com a formação de qualidade dos estudantes que optaram pelo ensino normal, sendo o nível de exigências da Escola Normal no período objeto de estudo considerado similar ao de algumas faculdades de educação da atualidade.

Palavras-chave: Educação Profissional; Lei Orgânica do Ensino Normal; Formação de Professores; História da Educação.

Abstract

This essay analyses the training of teachers between the years 1946 to 1961, having as a parameter the public policies present in the Organic Law of Normal Education - Decree-Law nº 8.530/1946. Constituted in a qualitative and dialectic perspective, it was produced through bibliographic research and documental analysis, following the types of descriptive and exploratory research. Its organization includes the methodological path, analyzes the teaching formation between the years 1946 to 1961 and the public policies and professionalization and teaching identity, as well as the final considerations. These points indicate that between the years 1946 and 1961 there was concern on the part of the central government with the quality formation of students who opted for normal education, being the level of requirements of the Normal School in the period of study considered similar to that of some current faculties of education.

Keywords: Professional Education; Organic Law of Normal Education; Teacher Training; History of Education.

Introdução

Este ensaio é parte de uma investigação científica elaborada no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), da Instituição Associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre, que aborda a temática História da Educação Profissional entre os anos de 1942 e 1961, realizado por meio da metodologia da história oral.

Tem por objetivo analisar a importância da Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei nº 8.530/1946, editado para a qualificação da formação docente no período objeto da pesquisa do mestrado, cujo recorte temporal abrange o estudo das Leis Orgânicas do Ensino, desde a edição da primeira Lei Orgânica, do Ensino Industrial, até o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1961. A relevância do estudo do tema se justifica, tendo em vista o cenário educacional e social em que o país se encontra, incluindo suas contradições, dificuldades e desvalorização da profissão docente, considerando especialmente as propostas de alteração de planos de carreira no âmbito da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul, o que também vêm ocorrendo na esfera da rede federal, com riscos de perdas de direitos conquistados historicamente pelos professores.

Outrossim, pode-se afirmar que a profissão docente vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. A “[...] maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8). Desta forma, para se compreender o processo de formação de professores é necessário abranger sua integridade por meio de uma perspectiva histórica, que possibilita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo.

Neste contexto, o estudo da Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, demonstra que, ao contrário da conjuntura atual, no qual a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas à formação docente não se mostra exatamente uma preocupação governamental, no ano de 1946, em virtude da escassez de professores

capacitados para fazer frente às necessidades de mão de obra qualificada que desse conta da formação de trabalhadores para as demandas do mundo do trabalho, havia uma atenção considerável por parte do governo no que se refere à formação de professores, principalmente atuar com estudantes que frequentavam os primeiros anos da hoje chamada educação básica.

O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 estabeleceu as diretrizes gerais para o funcionamento das escolas normais em todo o país. Pretendia dar uniformidade à formação de professores em todo o território nacional, estabelecendo princípios e normas relativos a regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos.

Neste Decreto-lei constam no Art. 1º as finalidades do ensino normal, quais sejam: formar pessoal docente e administradores escolares necessários às escolas primárias e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Vale mencionar o disposto no Art. 39 do referido Decreto:

Os poderes públicos federais e estaduais devem desenvolver a rede de estabelecimentos de ensino normal, mediante conveniente planejamento, a fim de que, no devido tempo e onde se torne necessário, haja em número e qualidade os docentes reclamados pela expansão dos serviços de ensino primário (BRASIL, 1946).

Também merece destaque o disposto no Art. 53 deste Decreto, segundo o qual “Nenhuma taxa recairá, sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino normal”.

Com esta perspectiva demarcada, este estudo se constitui como leitura da problemática da formação de professores no período compreendido entre os anos de 1946 a 1961, diante da edição do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Para isso, analisa a formação docente entre os anos de 1946 e 1961 e as políticas públicas existentes, assim como a profissionalização e a identidade docente deste período.

Percurso metodológico

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido a partir de uma abordagem que se assenta numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e as contradições próprios dos espaços educativos. O uso da abordagem qualitativa na área da educação se justifica pela natureza dialética do espaço escolar. Borba (2001) destaca que neste tipo de abordagem não há previsibilidade das perdas e ganhos e neste movimento, há a negação e afirmação das diferenças e igualdades nas práticas de quem está envolvido. “Na essência deste

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

movimento antagônico, esta abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre comprometida com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado” (BORBA, 2001, p. 41).

Para a abordagem qualitativa, as interpretações podem variar, dependendo do ponto de vista e das construções vividas do sujeito que estiver à frente da investigação. Borba (2001, p. 44), argumenta que:

[...] na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, às suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem à categoria da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão.

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta o trabalho, realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet com incidência em obras de autores como Lourenço Filho (1953), Romanelli (2003), Freire (2005), Vicentini (2005), Roldão (2007), Alves-Mazzotti (2007), Macedo (2009), Saviani (2009), Hilsdorf (2011), Paula Júnior (2012), entre outros.

Além disso, examinou dados obtidos na legislação educacional vigente entre os anos de 1946 e 1961, mais especificamente o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. A análise documental, segundo Richardson *et al.* (1999) tem a finalidade de estudar circunstâncias sociais e econômicas nos documentos para chegar a conclusões sobre o objeto da pesquisa. Nesse mesmo entendimento, Gil (2002), destaca:

[...] a pesquisa documental tem muita semelhança com pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas reside na natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado tema, a documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento (GIL, 2002, p. 45).

A busca e análise dos dados, nas obras referenciais e na legislação vigente entre os anos de 1946 a 1961, orientou-se pelas questões mencionadas na introdução, que deram origem a duas categorias nas quais está estruturado o estudo, quais sejam: formação docente entre os anos de 1946 e 1961 e políticas públicas e profissionalização e identidade docente.

Formação docente entre os anos de 1946 e 1961 e políticas públicas

Francisco Vicente de Paula Júnior em seu artigo “Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo e formação docente”, marca que a mais importante legislação proposta

pelo poder público aos profissionais de educação no Brasil é a Lei nº 9.394, promulgada em 1996, pois traz uma “[...] série de especificações, correções de erros históricos, limitações, restrições, garantias, contradições etc.” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 3). No entanto, no que se refere à formação continuada de professores, percebe-se o fundamento do estudo do denominado Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 e, portanto, cerca de cinquenta anos antes da entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente nos dias atuais (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 3). Vale destacar que, no conteúdo da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), igualmente é possível constatar uma preocupação com a formação docente no período a partir da leitura da Lei Orgânica do Ensino Normal, tanto no que se refere ao número de docentes, quanto à qualidade de sua formação.

O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 criou os Institutos de Educação que, além dos cursos normais, ofereciam cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação em Administração Escolar. De acordo com este Decreto, o Ensino Normal era considerado como um curso de formação profissional, de nível secundário e tinha como finalidades: 1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2003).

Ainda constava no citado Decreto-lei que o Curso Normal tinha a seguinte estrutura: curso de formação de regentes de ensino primário, de 1º ciclo, com duração de 4 anos, funcionando em Escolas Normais Regionais; Curso de formação de professores primários, de 2º ciclo, com duração de 3 anos, funcionando nas Escolas Normais; Institutos de Educação onde, além dos cursos de formação de professores, funcionavam também o Jardim de Infância e a Escola Primária como anexos e cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares.

Em ambos os ciclos, predominavam disciplinas de formação geral sobre as disciplinas de formação profissional, evidenciando uma ênfase na cultura geral em detrimento da formação técnico-profissional, apesar de se tratar de um curso de caráter terminal e profissionalizante, em uma época em que a maioria das alunas não prosseguia no nível superior (ROMANELLI, 2003).

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos. Para isso, constava no artigo 40: “Art. 40. Onde se torne conveniente, poderão os Estados outorgar mandato a estabelecimentos municipais ou particulares de ensino, para que ministrem cursos de ensino normal, do primeiro ou do segundo ciclo e que serão, assim, oficialmente reconhecidos” (BRASIL, 1946).

De acordo com Saviani (2009), com este Decreto, o curso normal passou a contar com uma nova estrutura, ou seja:

[...] em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

Constata-se ainda que não apenas o curso de ensino normal do primeiro ciclo era a preocupação governamental, mas também o de segundo ciclo, de tal maneira que era facultado aos Estados a outorga de mandato tanto as instituições da rede municipal de ensino quanto as da rede privada, justamente para atender à demanda de qualificação da população, cujos cursos seriam oficialmente reconhecidos, desde que atendessem a algumas exigências previstas na legislação.

Para Saviani (2009):

[...] os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930 (SAVIANI, 2009, p. 147).

A leitura do artigo 42 do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 deixa evidente que as instituições de ensino que desejassem outorga de mandato de ensino normal, deveriam possuir um prédio e instalações didáticas adequadas; organizar o ensino nos termos daquele Decreto-lei; possuir um “corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica”. Aqui se deve registrar observação feita por Paula Júnior (2012) acerca da etimologia da palavra professor

Em latim a palavra professor tem um étimo interessante: magister, um nominativo de segunda declinação, que quer dizer, numa acepção adverbial do sufixo er, ser mais, ser superior, ser melhor. Há então no radical magis (que significa mais) a idéia de alguém que está sempre “em busca” de “ser mais”, de “ser melhor”, ou seja, um ser sempre em formação. Tomado numa interpretação substantiva leviana, o vocábulo guarda até hoje em sua semântica a arrogância, a superioridade natural intrínseca ao ser a que se refere: o professor (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 3).

No entanto, prossegue o autor, afirmando que, ao contrário da ideia de que tal termo seja interpretado também como arrogância, por parte de alguém que se acha mais letrado que os outros, defende a existência de três verdades sobre um mestre ou professor: ele precisa aperfeiçoar-se, pois é uma exigência natural da sua profissão; ele também precisa ter garantido esse direito de aprimorar-se para que, futuramente, possa julgar-se um grande profissional (PAULA JÚNIOR, 2012).

O artigo 55 do Decreto-lei em questão, por sua vez, determinava que, desde que atendidas “[...] a diferenciação do nível de formação e as normas que disciplinarem a investidura e a carreira do magistério, em cada unidade federada, os diplomas de professor primário, expedidos na conformidade do presente Decreto-lei, terão validade em todo o território nacional” (BRASIL, 1946). Tal aspecto do citado artigo demonstra que, de fato, a preocupação em formar professores qualificados em nível nacional fazia com que, independentemente do Estado em que os professores se formassem no curso normal, poderiam os mesmos atuar em qualquer outro Estado, a fim de atender as necessidades de professores do ensino primário.

Já o artigo 50 do Decreto-lei em análise dispunha que “[...] os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal” (BRASIL, 1946) e também “[...] para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários” (BRASIL, 1946), o que vai ao encontro do disposto no artigo 40 da mesma lei. Além do mais, em seu parágrafo único, constava a respeito da concessão das bolsas aos discentes, o que estava condicionado ao “[...] compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos” (BRASIL, 1946).

O item f) do artigo 42 Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 objeto de análise, por sua vez, estabelecia a necessidade da existência de uma escola primária anexa ao local do curso normal, para a demonstração e a prática de ensino, o que vem ao encontro da ideia

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

de que os conhecimentos a serem ministrados aos futuros professores do ensino primário não ficassem limitados à teoria. Concomitantemente ao aprendizado dos conhecimentos necessários aos estudantes do curso normal deveria ser oportunizado aos mesmos colocar em prática tais conhecimentos ao longo do curso.

E faz-se necessário salientar que o referido Decreto-lei estabelecia que a outorga de mandato deveria ser confirmada pelo Ministério da Educação e Saúde, nos termos de seu artigo 41, o que demonstra a vinculação entre educação e saúde à época e que a proposta de extinção e/ou reunião de ministérios não é um tema propriamente novo: “Art. 41. A outorga de mandato será, deferida em cada Estado, segundo a regulamentação que fôr expedida, mas dependerá, sempre, de confirmação do Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 1946).

Conforme já mencionado, na referida lei havia uma preocupação com a qualidade dessa formação docente, o que é visível na especificidade da legislação vigente à época quanto às disciplinas que os futuros professores, predominantemente mulheres, deveriam cursar, conforme é possível observar do disposto no artigo 8º, do decreto-lei acima mencionado:

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946).

Verifica-se que, já na primeira série do curso normal, os estudantes que nele ingressavam teriam aulas de português, matemática, física e química, anatomia e fisiologia humanas, música e canto, desenho, e também de educação física. Vale relembrar que, em virtude da dualidade estrutural do ensino, e considerando que a edição das Leis Orgânicas do Ensino fez com que fosse acentuada a separação entre a formação geral e a formação para o trabalho, é de se destacar o fato de que disciplinas como matemática, física e química fossem ministradas aos estudantes do curso normal juntamente com disciplinas como música e canto, história e filosofia da educação, entre outras.

Com relação a dualidade de cursos, na "Exposição de Motivos" do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 é possível constatar importante comentário, conforme segue:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes do ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), *formará mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido (*apud LOURENÇO FILHO, 1953, p. 68-69*)

Em um momento histórico com recentes reformas no ensino médio, ainda que sem uma prévia consulta à população, e em uma época em que se discute de fato, é importante destacar a preocupação que existia com as adversidades econômicas e culturais e com a formação dos estudantes a partir de componentes curriculares como filosofia e sociologia. Na atualidade esta preocupação não parece mais evidenciada, sendo considerado por alguns setores da sociedade como dispensável. No entanto, voltando para a época na qual o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 foi instituído, é interessante ver a preocupação governamental em que os futuros professores, na então chamada terceira série do curso de formação de professores primários, tivessem acesso a disciplinas como psicologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação, artes, música e canto, sobretudo diante do fato de que poucos daqueles professores iriam prosseguir nos estudos e cursar o ensino superior, em virtude das dificuldades de acesso a esse nível de ensino no período relativo ao recorte temporal objeto de estudo no presente ensaio.

Estabelecia o artigo 2º, do referido Decreto-lei que o ensino normal seria ministrado em dois ciclos, sendo que, no primeiro ciclo seria dado o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e no segundo ciclo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Já o seu artigo 3º determinava que compreenderia, ainda, o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e também cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. Vale destacar que o disposto neste último artigo mencionado demonstra, ainda, uma preocupação governamental que vai além da formação dos docentes, mas também demonstra uma atenção voltada à formação de todos

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

aqueles que atuam no âmbito escolar, como os chamados administradores escolares do grau primário.

Além disso, percebe-se também uma inquietação com os saberes das ciências naturais, por exemplo, a Biologia, e suas aplicações médicas, como as políticas higienistas, tão presentes em fins da Primeira República brasileira. Nota-se, por outro lado, a preocupação com a questão da profissionalização docente, aliando não apenas os conteúdos assimilados durante as aulas teóricas, mas também a relevância das práticas de ensino e o estudo das metodologias.

Vale ainda ressaltar que no artigo 14 do denominado Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, onde constam os pontos que deveriam ser atendidos para atender a composição e execução dos programas, o d) que prevê “[...] a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso” (BRASIL, 1946).

Quanto ao rigor no processo de formação dos futuros professores do ensino primário fica demonstrado diante da redação do artigo 20, da lei objeto de análise, diversas exigências, conforme segue:

- Art. 20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições;
- a) qualidade de brasileiro;
 - b) sanidade física e mental;
 - c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
 - d) bom comportamento social;
 - e) habilitação nos exames de admissão (BRASIL, 1946).

Como pode ser visto, de acordo com o artigo 20 do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, apenas alunos brasileiros poderiam cursar o ensino normal, o que se pode atribuir ao forte caráter nacionalista que marcou o governo de Getúlio Vargas no período da edição das Leis Orgânicas do Ensino. Considerando o caráter estratégico do ensino primário, em que os futuros professores iriam atuar, a exigência de os candidatos possuírem a nacionalidade brasileira justifica-se devido às peculiaridades daquele período histórico. Na atualidade, num contexto diferente, este princípio se encontra alterado tendo em vista a existência de políticas em universidades públicas e privadas e também no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia relativas a intercâmbios entre países de estudantes e professores, justamente para viabilizar as trocas entre diferentes culturas.

Também é possível constatar a existência de exigências relativas à idade dos estudantes que desejassem cursar o Ensino Normal. Neste sentido, no artigo 21 do citado Decreto-lei consta que, poderiam se inscrever nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo candidatos que demonstrassem a conclusão dos estudos primários e que tivessem idade mínima de treze anos; já para a inscrição de alunos ao segundo ciclo, era exigido certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.

Ocorre que, de acordo com o parágrafo único desse mesmo artigo não seriam admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos com mais de vinte e cinco anos, o que demonstra uma limitação relativa à faixa etária dos estudantes, que deveriam ser jovens para desempenhar a função docente, desprezando o fato de que quanto mais experiente o professor, a tendência é que maior será o aproveitamento, pelos estudantes, das aulas por ele ministradas, assim como, mais valores e experiências de vida poderá passar para seus estudantes. Neste sentido, Paula Júnior (2012) defende que:

O profissional do magistério exibe sua competência e age eticamente em função dela, regulado por valores permanentes saudáveis e comprometidos com o bem comum. Postulamos, então, que o professor – inclusive em sentido etimológico – como aquele que professa, que declara sua competência, e com base nela, proclama sua relativa independência e compromete-se com os interesses coletivos, deve ser respeitado e tomado como modelo de profissional (PAULA JUNIOR, 2012, p. 05).

Ainda sobre o tema da formação docente, vale destacar que Carlos Macedo (2009) em seu artigo “A identidade docente: constantes e desafios”, assim se manifestou sobre o assunto:

Uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos. O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem (MACEDO, 2009, p. 110).

Um forte traço da dualidade do ensino se apresenta na leitura do art. 6º, do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, item 3, segundo o qual “Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será assegurado o direito de ingresso em cursos da

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula” (BRASIL, 1946). Tal artigo demonstra uma limitação quanto ao interesse dos cursistas do Ensino Normal que desejavam ingressar no Ensino Superior, pois sua formação secundária somente possibilitaria que ingressassem em cursos da faculdade de filosofia à época, não sendo viável, por exemplo, que os mesmos optassem por um curso da área de exatas.

Não obstante, merece distinção que, de acordo com Hilsdorf (2011), o ensino secundário técnico àquela época possuía um caráter formador, eis que era organizado em ciclos, possibilitava a formação continuada, além do que, havia a previsão de que fossem ministradas matérias humanísticas e específicas/técnicas, o que, para essa autora, significava uma opção do governo central em promover o desenvolvimento econômico. No entanto, sustenta que persistia a dicotomia do ensino das elites e das camadas populares.

De acordo com o artigo 3º, do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, compreendia o ensino normal “cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário” (BRASIL, 1946). Uma boa surpresa se verifica da leitura do disposto no artigo 27, do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, segundo o qual “Estabelecer-se-á nas aulas, entre o professor e os alunos regime de ativa e constante colaboração” (BRASIL, 1946). Aqui, é possível associar o disposto na legislação com o princípio de educação dialógica defendido por Paulo Freire e que está presente em muitos projetos pedagógicos institucionais na atualidade.

A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano em Paulo Freire, “[...] se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2005, p. 89). E é na perspectiva da dialogicidade que na próxima seção é apresentada uma análise sobre a questão da profissionalização e identidade docente a partir da lei orgânica envolvida neste estudo, estendendo esta reflexão para os dias atuais, considerando que não há palavra que não seja práxis, ou que não surja da práxis, quando pronunciamos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Na dialogicidade estão sempre presentes as dimensões da ação e da reflexão.

Profissionalização e identidade docente

Conforme Paula Júnior (2012, p. 4), “a Profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais”. Acrescenta, ainda, o autor, que, “[...] com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 4-5).

Assim, a leitura do artigo 52 do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 permite que se faça uma relação entre o conceito de profissionalização e uma das funções dos estabelecimentos de ensino normal, os quais, segundo a legislação vigente à época, “[...] deverão constituir-se como centros de cultura escolar e extraescolar da zona em que funcionem, esforçando-se sempre por desenvolver ação conjunta em prol da dignificação da carreira do professor primário” (BRASIL, 1946). Ou seja, além da função de formar professores para atuar no ensino de futuros professores do ensino primário, os estabelecimentos de ensino normal também possuíam a atribuição de atuarem como centros de cultura escolar com o objetivo de desenvolver ação conjunta para a dignificação da carreira docente.

Em um cenário em que muitas escolas sequer possuem recursos para pagar suas contas de luz, de telefone e arcar com reparos simples para a sua manutenção, assim como, de parcelamento salarial dos professores há vários anos, em que pese na Constituição Federal de 1988 constar que a educação é direito de todos e assegurar que todos tenham um salário digno, parece difícil de acreditar que no ano de 1946 na legislação infraconstitucional havia previsão a respeito de que os docentes tivessem uma carreira docente digna.

A despeito das mudanças na estruturação do sistema educacional brasileiro que alterou não só a designação destes dois segmentos, mas também passou a solicitar a formação universitária dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, cuja escolarização obrigatória se restringia anteriormente ao nível médio (a Escola Normal e, a partir de 1971, a Habilitação Magistério), o processo de constituição da identidade profissional permanece distinto, pois, no primeiro caso, gira em torno da infância e, no segundo, da disciplina lecionada e envolve, ainda, diferenças relativas à forma de organizar as aulas, à natureza da relação estabelecida com os alunos e ao tipo de remuneração (por hora-aula ou não) (VICENTINI, 2005, p. 338).

Esclarece, ainda, a autora que:

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

Nesse sentido, é importante considerar a “heterogeneidade da categoria” (Enguita, 1991), da qual fazem parte o magistério oficial e o particular, bem como o que corresponderia ao antigo professorado primário e secundário que, quer seja pelo tipo de vínculo empregatício, quer seja pela natureza da atividade docente desenvolvida nos diferentes níveis de ensino, acabaram por se organizar em torno de reivindicações específicas, formando entidades próprias (VICENTINI, 2005, p. 337).

Voltando-se para a atualidade, não há como não comparar o período da edição da Lei Orgânica do Ensino Normal e o cenário atual dos professores quanto à sua identidade profissional. Considerando que o número expressivo de professores que atuam na rede pública de ensino divide-se entre concursados e aqueles com vínculo precário, por meio de contratos temporários, por si só demonstra uma diferenciação entre profissionais que trabalham da mesma forma e os quais enfrentam as mesmas dificuldades em seu dia a dia, sendo que alguns têm direito a benefícios a que os contratados temporariamente não têm acesso.

Mesmo diante dessas adversidades, a especificidade profissional do professor é a ação de ensinar, fazer com que outros aprendam os saberes. O conhecimento profissional específico é o fator decisivo da distinção profissional docente. Destarte, ensinar e conhecimento específico definem a profissionalidade docente (ROLDÃO, 2007).

Já a identidade profissional docente, considerando o contexto na qual o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 foi instituído e o cenário da atualidade, é possível afirmar a mesma vem sofrendo transformações no processo histórico do mundo do trabalho, muito em função das fragilidades próprias da profissão, resultando na precarização do trabalho docente, na perda de autonomia, no acúmulo de tarefas, na desvalorização do saber docente e na perda de prestígio social (LÜDKE; BOING, 2004). Para Alves-Mazzotti (2007), além desta situação, o cenário complexo do mundo contemporâneo, marcado pelas transformações decorrentes do processo de globalização, corrobora a proletarização do trabalho do professor, com reflexos negativos na qualidade do ensino e na própria identidade profissional docente.

Considerações finais

Na análise da Lei Orgânica do Ensino Normal instituída pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, foi possível perceber a existência de preocupação por parte do governo central com a formação de qualidade daqueles estudantes que optaram por ingressar no ensino normal que tinha a finalidade de formar professores. Esta constatação fica evidente

quando componentes curriculares obrigatórios deveriam ser ministrados aos estudantes nas três séries do curso, que incluía componentes curriculares básicos como português, matemática, física, ao lado de unidades curriculares como filosofia, sociologia da educação e psicologia. Tanto que atualmente há quem defenda que o nível de exigências da Escola Normal no período objeto de estudo era equivalente ao de muitas faculdades de educação nos dias de hoje.

Outrossim, as preocupações existentes no processo de formação de professores entre os anos de 1946 e 1961 e a profissionalização e identidade docente decorrente das políticas públicas implementadas ainda são recorrentes na atualidade, sendo consideradas desafios a serem enfrentados. Tais obstáculos estão relacionados com as reduzidas políticas públicas relativas à qualificação docente (em virtude dos cortes de recursos para tanto), seja em virtude das dificuldades individuais de muitos professores de se qualificar devido à precarização da profissão docente. Entre outros aspectos, a carga excessiva de trabalho dificulta e até mesmo impede professores de frequentar cursos de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado. Diferenças nas formas de contratação de professores, parte concursados e parte contratados por meio de vínculo precário, assim como vínculos de professores em diferentes etapas e níveis de ensino, contribuem para que reivindicações de uns diferem das reivindicações dos demais, dificultando a união da categoria para reivindicar melhorias nas condições de trabalho.

Dada a importância do tema, esperamos que o presente trabalho, por suas limitações, estimule novas investigações, dando continuidade ao presente estudo, que pode incluir investigação sobre o processo de formação de professores em outros períodos históricos da educação brasileira, abordando aspectos relacionados com a construção da profissionalização e identidade docente.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações de Identidade Docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Revista Ensaio: aval. pol. públ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BORBA, Amândia Maria. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. **Contrapontos**. Itajaí, v. 1, n. 1, jan/jun de 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/31/28>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961

BRASIL. **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: 13 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 19 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LOURENÇO Filho, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. XX, nº 52, p. 61-104, out.-dez. 1953

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MACEDO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.,** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, Profissionalização e Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia,** Sobral, v. 01, n. 01, p. 01 - 191, jun./nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>. Acesso em: 10 set. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis; Vozes, 2009. Cap. 22. p. 336- 346.

Sobre os autores

Luciana de Souza Mazur

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRS – *Campus* Porto Alegre. Especialista em Educação Básica e Profissional pelo IFRS – *Campus* Porto Alegre. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUCRS. Atua como advogada home office.

E-mail: luciana_mazur@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8249-3536>

Josimar de Aparecido Vieira

Doutor em Educação pela PUCRS. Mestre em Educação pela UPF. Licenciado em Pedagogia pela Unochapecó. Atualmente é Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS – *Campus* Porto Alegre.

E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>

Ana Sara Castaman

Doutora em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Especialista em Mídias na Educação pela UFSM. Graduada em Psicologia pela UNIJUÍ. Graduada em Pedagogia pelo UNIASSELVI. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). É professora permanente Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS – *Campus* Porto Alegre. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>

Recebido em: 18/09/2020

Aceito para publicação em: 16/10/2020