

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LÓGICAS SUBJACENTES À FORMAÇÃO DO PROFESSOR**  
**PARA A ESCOLARIDADE INICIAL**

**ARNALDO NOGARO**

**PORTO ALEGRE**  
**2001**

**ARNALDO NOGARO**

**LÓGICAS SUBJACENTES À FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
PARA A ESCOLARIDADE INICIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Sul, para obtenção do  
título de Doutor em Educação.

**Orientadora: Dra. Merion Campos Bordas**

**PORTO ALEGRE**

**2001**

## **AGRADECIMENTOS**

Em nossa vida existem muitos momentos importantes, significativos. A dinâmica em que estamos envolvidos como seres humanos não nos permite afirmar que haja um momento que se caracterize como mais significativo em definitivo, pois sempre poderá abrir-se uma nova possibilidade, surpreender-nos, carregar-se de importância, a ponto de nos convencer de que é um momento ímpar. É próprio de nosso fazer-se experimentar a beleza da incompletude que dá sentido à esperança e à utopia. No entanto, a conclusão desta tese traz consigo lembranças, experiências, vivências, aprendizagens e a certeza de que foram muitas as pessoas que contribuíram para que eu pudesse finalizar este trabalho. Destas pessoas é preciso lembrar e acima de tudo, com especial carinho, agradecer.

- À minha esposa Ivania meu carinho especial, pois soube, em sua paciência silenciosa, compreender minha ausência, assumindo as responsabilidades cotidianas enquanto eu me dedicava aos estudos.

- Aos meus filhos Tanise e Guilherme que em muitos momentos brincaram sozinhos, porque o pai “precisava ler e estudar”, meu compromisso e o meu coração.

- À Dr<sup>a</sup> Merion Campos Bordas meu apreço pela sua dedicação como orientadora e amiga, em quem sempre encontrei a segurança e o apoio para seguir em frente; as trocas e o aprendizado dos momentos de orientação fizeram-me crescer como ser humano.

- A meu pai Antonio que sempre me ensinou as virtudes fundamentais do reto agir.

- À minha mãe Theresa (*in memoriam*) que, não conhecendo o mundo das letras, transmitiu-me lições de infinita grandeza e sabedoria, as quais, posso ter certeza, poucos livros podem me dar.

- Às Instituições, pioneiros, professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, tenham a certeza de sua preciosa colaboração para este meu doutoramento.

- Aos colegas, dirigentes, funcionários da URI (especialmente do Campus de Erechim) que me incentivaram a concluir este trabalho.

- Aos professores e funcionários do PPGEDU – UFRGS que oportunizaram meu crescimento profissional.

- Ao Rodrigo, bolsista de iniciação científica, pelo valoroso apoio.

- A todos os que, revelada ou silenciosamente, contribuíram para que a pesquisa chegasse ao final.

A vida não se repete, as pessoas não se repetem, por isso precisam ser reinventadas e comigo não poderia ser diferente. Esta tese foi uma oportunidade que inúmeras pessoas me deram para que eu pudesse melhor reinventar-me.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	VIII
<b>ABSTRACT</b> .....	X
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO I - O DELINEAMENTO DO ESTUDO</b> .....	05
1 JUSTIFICANDO A OPÇÃO DE PESQUISA .....	05
2 O ESPAÇO DA PESQUISA .....	15
3 CONTEXTO SÓCIO-GEOGRÁFICO DA PESQUISA: REGIÃO ALTO URUGUAI...	18
<b>CAPÍTULO II - SITUANDO A PROBLEMÁTICA</b> .....	23
<b>CAPÍTULO III - ABORDAGENS METODOLÓGICAS</b> .....	29
1 O REFERENCIAL TEÓRICO E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS .....	29
2 AS QUESTÕES DO MÉTODO – COMO “OLHAR” A HISTÓRIA E O PRESENTE ..	30
3 OS OBJETOS DE ESTUDO - O RECORTE NECESSÁRIO .....	34
4 COLETANDO DADOS .....	34
<b>CAPÍTULO IV - INCURSÃO HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DE</b> <b>PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	38
1 O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO .....	38
1.1 Período Colonial e Imperial .....	38
1.2 A Primeira República (1889-1930) .....	44
1.3 A Segunda República (1930-1960) .....	47
1.4 Fase pós-1960 .....	58

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO SUL: DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR .....	63
<b>CAPÍTULO V - OS ACHADOS DA PESQUISA: DOCUMENTOS E DEPOIMENTOS .....</b>	<b>78</b>
1 RECUPERANDO A HISTÓRIA DAS ESCOLAS NORMAIS DO ALTO URUGUAI GAÚCHO .....	79
1.1 As Escolas Normais Estaduais .....	82
1.2 Estrutura e organização pedagógica das Escolas Normais Públicas.....	84
1.3 As Escolas Normais Particulares .....	91
1.3.1 Escola Normal São José .....	92
1.3.2 Escola de 1º e 2º Graus Santa Clara .....	102
1.3.3 Escola Primária Santo Agostinho: necessidade da escola .....	115
1.3.4 Escola de Segundo Grau João XXIII: a criação pela unificação .....	121
2 O ENSINO SUPERIOR EM ERECHIM/RS – O CURSO DE PEDAGOGIA .....	126
<b>CAPÍTULO VI - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE DUAS LÓGICAS</b>	<b>143</b>
1 O LEGADO DA RAZÃO INSTRUMENTAL.....	144
2 A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA RACIONALIDADE .....	155
3 RACIONALIDADES FUNDANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNDO GLOBALIZADO .....	160
<b>CAPÍTULO VII – EM BUSCA DAS RACIONALIDADES SUBJACENTES À FORMAÇÃO: O QUE OS DADOS MOSTRARAM .....</b>	<b>179</b>
1 A FORMAÇÃO DO “MESTRE” PRIMÁRIO: DOS ANOS CINQUENTA AOS ANOS SETENTA .....	181
1.1 O esforço da comunidade regional em favor das escolas para professores .....	181
1.2 A precariedade dos formadores e suas conseqüências .....	187
1.3 “Disciplina e bom mocismo”: as reais condições de trabalho em um curso predominantemente de mulheres .....	193
1.4 O magistério como “missão” .....	202
1.5 Bases epistemológicas da formação .....	209

2 A CONSCIÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO – ANOS OITENTA E NOVENTA – NA PERSPECTIVA DOS ATORES ATUAIS.....	217
2.1 Razões da escolha pelo magistério .....	220
2.2 Profissão feminina por vocação?.....	228
2.3 A formação inicial: a relação teoria-prática .....	240
2.4 Construindo-se pela docência .....	255
2.5 A busca da identidade docente .....	264
2.6 Docência e profissionalismo: entre o saber fazer e o saber dizer porque faz .....	271
2.7 As “novas” políticas de formação de professores: centralidade às estruturas, às ideologias, ao poder .....	282
<b>CAPÍTULO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS: REINICIANDO O DEBATE ....</b>	<b>293</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>321</b>

## RESUMO

A tese **Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial** tem origem na experiência profissional do pesquisador enquanto docente formador de professores. É o resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido junto a instituições educacionais de nível médio e superior, situadas na Região do Alto Uruguai gaúcho, que atuam na formação de professores para a escolaridade inicial ou, hoje, anos iniciais do ensino fundamental.

Parte-se do entendimento de que os processos educacionais institucionalizados correspondem sempre a determinações sócio-políticas hegemônicas, da compreensão das racionalidades orientadoras da formação de professores inseridas no contexto histórico mais amplo que caracterizou a sociedade brasileira ao longo dos últimos cinquenta anos do século XX. Assim, no quadro de uma contextualização sócio-geográfica da Região, foram coletados e analisados, a partir de entrevistas, reportagens e artigos de jornais e documentos oficiais, dados significativos sobre a história e a atuação dessas escolas, tendo como pano de fundo a situação das Escolas Normais do Rio Grande do Sul e do Brasil no mesmo período investigado.

A pesquisa, de caráter exploratório, teve como foco principal a análise das racionalidades/lógicas que têm presidido a formação de professores nas instituições envolvidas, sem, contudo, ter havido perda da dimensão global mais ampla em que se desenvolvem tais processos. O estudo foi conduzido em duas perspectivas: a histórica, que procura resgatar a trajetória das escolas de formação de professores naquela Região, entre sua criação e os anos noventa. As evidências recolhidas através de depoimentos dos pioneiros e da análise de documentos legais e artigos jornalísticos permitiram identificar o predomínio de racionalidade técnico-instrumental tanto nas concepções de educação, escola, identidade do



professor, organização curricular quanto nas práticas de ensino e nas próprias condições de trabalho dos professores, assim como a forte presença de um ideário “moralizante” quanto ao papel e aos comportamentos esperados das futuras professoras. Também foi possível registrar o lento declínio da racionalidade técnico-instrumental ao final dos anos oitenta, resultante do avanço e disseminação das teorias críticas da educação e do próprio movimento social em prol da redemocratização do país.

Em sua segunda perspectiva, o estudo voltou-se para a investigação da realidade das instituições formadoras da Região, a partir dos anos oitenta, incluindo neste espaço a formação em nível superior, proporcionada pelo Curso de Pedagogia na universidade, no sentido de explorar as possibilidades de incorporação da nova lógica de organização da educação de professores, fundada numa racionalidade emancipatória.

A análise do conjunto de dados recolhidos nas duas etapas do estudo foi conduzida a partir das seguintes subcategorias: escolha do curso, relação teoria/prática no processo de formação e nas práticas docentes, fundamentos epistemológicos, desempenho docente, profissionalização e identidade docente.

Este processo de análise crítica conduziu a algumas constatações importantes em relação à tese inicialmente proposta, ou seja, como as racionalidades determinaram os pressupostos teóricos e políticos e os rumos da formação profissional em cada momento histórico, traduzindo-se em mecanismos que reproduzem fielmente as grandes tendências sociais, políticas e ideológicas dominantes. Constatou-se, também, a dificuldade das instituições e dos próprios professores em abandonarem visões cristalizadas e assimilarem novos paradigmas de pensamento e ação. Esta perspectiva está demonstrada pelo fato de que, apesar do enfraquecimento da racionalidade instrumental a partir dos anos oitenta, os educadores e as instituições formadoras dela não conseguiram libertar-se inteiramente neste início de um novo milênio. Por outro lado, foi possível perceber que a formação inicial ou continuada em nível superior, na universidade, possibilita maior e mais consistente aprofundamento teórico, permitindo aos docentes e futuros docentes a visão mais clara do sentido da profissão, do “fazer-se” e do “ser” educador como um agente compromissado no desenvolvimento de uma educação emancipatória, voltada para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa para todos os cidadãos.

## **ABSTRACT**

The thesis “Subjacente Logicals to Teacher’s Formation for Initial Education”, originated from the researcher’s professional experience while an instructor of teachers. This is the result of a research work developed with educational institutions of high school and college, located in Alto Uruguai Region in Rio Grande do Sul, Brazil, that actuate in teacher’s formation for initial education, or, as nowadays it is called, first grades or fundamental education.

We started with the understanding that the institutionalized educational processes always correspond to hegemonic social and political determinations, the comprehension of rationalities oriented toward teachers’ formation inserted in a broader historic context that characterized Brazilian society a long of the last fifty years of the twentieth century. Therefore, in the framework of socio-geographic contextualization of the region, newspaper articles and reports and official documents, significant data about history and performance of these schools were collected and analyzed, having as its background the real situation of Teaching Formation Schools in Rio Grande do Sul and Brazil in the period under investigation.

The research, of exploratory feature, has as its main focus the analysis of logic rationalities that has managed teachers’ formation in the involved institutions, without, however, having had a loss of a broader global dimension in which such processes have developed. The study was conducted into two perspectives: the historic perspective, which aims to rescue the course of schools in teachers’ formation in that region, between its creation and the 1990’s. The collected evidences through pioneers’ statements and the analysis of legal documents and journalistic articles allowed identifying the predominance of technical and

instrumental rationality, both in the conceptions of education, school, teacher's identity, curricular organization and in the teachers' practice of teaching and work conditions, as well as the strong presence of a 'moralizing' idealizer in relation to the role and expected behavior of future teachers. It was also possible to investigate the slow declination of technical and instrumental rationality at the end of the 1980's, as a result of the advance and dissemination of critical theories and the social movement itself in favor to the country redemocratization.

In its second perspective, in analytic of rationalities, the study turned to the investigation of the Region forming institutions reality, from the 1980's, including formation on university level, proportioned by Pedagogy Course in the University, aiming to explore the incorporation possibilities of new teachers' logic organization of education, founded in an emancipatory rationality.

The analysis of data collected in the two mentioned stages was conducted from the following sub-categories: course choice, practical/theoretical relationship in the process of formation and in teaching practices, epistemological basis, teaching performance, professionalization and teaching identity.

This critical analysis process led to several important evidences in relation to the thesis proposed initially, that is, how rationalities determined theoretical and political presuppositions and the course of professional formation in each historical moment, translating themselves in mechanisms that faithfully reproduce the big dominant ideological, political and social tendencies. Difficulties of institutions and teachers in abandoning crystallized views and assimilating new paradigms of thought and action were also found.

This perspective is shown through the fact that, despite the weakness of instrumental rationality from the 1980's, educators and formative institutions have not been able to get entirely free from it in the beginning of this new millenium. On the other hand, it was possible to notice that continuing or initial formation at university level, makes possible a major and more consistent theoretical deepening, allowing teachers and coming teachers to have a clearer vision of the profession, of 'doing' and 'being' an educator as a compromised agent in the development of an emancipatory education, turned into the development of a fair society for everybody.

## APRESENTAÇÃO

O trabalho de pesquisa aqui apresentado, genealogicamente, tem suas raízes em duas situações de nossa vida/atuação profissional que pesaram na escolha da temática de estudo. A primeira delas é o exercício cotidiano como docente nos cursos de formação de professores, que nos tem levado a uma série de interrogações e a procurar compreender melhor como ocorre o processo de formação/autoformação de professores para o ensino fundamental. Ao mesmo tempo, como profissional da educação atuando em uma região geográfica de características sócio-culturais muito próprias, tínhamos interesse na recuperação histórica da trajetória bastante curta da formação de professores na Região do Alto Uruguai.

A segunda situação foi nossa atuação como professor e vice-diretor em escola pública por um período de tempo, limitado é verdade, mas que serviu para provocar novos questionamentos em relação a vários conceitos e constructos envolvidos no processo de formação profissional: “formação inicial”, “atuação”, “formação continuada”, “desempenho docente”, “teoria”, “prática”, “fundamentos epistemológicos”, entre outros, e de como se inter-relacionavam eles naquele processo. Várias outras perguntas nos inquietavam: O que leva o professor a agir deste ou daquele modo? Como se percebem enquanto profissionais? Por que as mulheres predominam no magistério e reinam quase sós no magistério primário? O que move suas escolhas? E quanto aos currículos e práticas formadoras: que racionalidades e teorias fundamentam os diferentes processos de formação e atuação dos professores? Instigados por tais inquietações, buscamos encontrar algumas respostas, ampliando e aprofundando nossos conhecimentos e percorrendo caminhos investigativos. A possibilidade de enfrentar tal desafio se concretizou com nosso ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS e com o desenvolvimento desta tese, cujo interesse principal fixou-se na identificação e discussão das lógicas subjacentes à formação de professores para a

escolaridade inicial, consideradas como fator dos mais significativos na construção individual e social do modo de se verem e de agirem professores em exercício e alunos em fase de formação profissional.

Nosso foco de análise foi, assim, orientado por algumas questões básicas relativas aos efeitos desse processo sobre a construção de identidades dos sujeitos, percebidos através de seus posicionamentos quanto às escolhas e ao exercício profissional, às relações estabelecidas entre formação teórica e prática, à autoformação. Trabalhamos com a hipótese de que as racionalidades subjacentes a diferenciados processos e *locus* de formação inicial bem como a contribuição das aprendizagens da experiência profissional conformariam diferentemente as percepções dos distintos sujeitos quanto à identidade profissional e função social de seu trabalho. Neste sentido, a investigação envolveu a análise de dois tipos de instituição formadora: a Escola Normal de nível médio e o Curso de Pedagogia- e dos diferentes atores com quem elas conviveram ou convivem, seja como egressos, professores, ou estudantes.

Na perspectiva de um estudo exploratório devidamente situado, a pesquisa foi desenvolvida em duas vertentes. A primeira buscou identificar o contexto histórico-social em que ocorrem os processos formadores. Para este resgate, mobilizamos a análise documental que nos permitiu acessar informações que ajudaram a esboçar uma compreensão mínima e um conhecimento prévio os quais deram maior consistência e direcionaram melhor as entrevistas semi-estruturadas com pioneiros, professores em exercício nas instituições e nas escolas e alunas das instituições formadoras. É importante registrar, nesta apresentação, que todos os entrevistados mostraram-se muito disponíveis, participando, com bastante vontade, das entrevistas, o que reitera o quanto os profissionais e os futuros professores consideram importante falar, contar sobre si mesmos, sobre sua formação, suas experiências, suas histórias pessoais e de grupo, sobre o ser docente ou tornar-se docente.

A consulta a arquivos, regimentos, diários, livros de atas, fichários, oportunizou-nos agregar um rico e importante material para análise, que se constituiu na segunda vertente da pesquisa. Esta partiu de uma revisão da literatura atual sobre a questão das racionalidades fundantes, envolvendo a discussão teórica de como elas se manifestam e operam nas políticas, nos programas de formação, nos currículos, nas práticas e, enfim, como se apresentam nas percepções, representações e vivências dos professores. Em outras palavras, nosso objetivo principal foi entender até que ponto a lógica que guia e dirige uma racionalidade formadora

está presente quer nas percepções de estudantes e seus professores quer no ser/fazer do professor em exercício. Para tanto, fomos ouvir nossos interlocutores, sujeitos desta pesquisa e, a partir de suas falas, procuramos compreender como estas categorias “maiores” se concretizam no cotidiano e nas práticas educacionais.

Para apresentar e discutir os resultados deste trabalho de investigação, esta tese está assim estruturada:

**Capítulo I** - “Delineamento do estudo”, justifica nosso tema de pesquisa e situa sócio-geograficamente o objeto de nossa reflexão e análise.

**Capítulo II** - “Situando a problemática”, coloca o problema de pesquisa e define sua amplitude.

**Capítulo III** - “Abordagens metodológicas”, apresenta a forma como orientamos a nossa caminhada a partir da opção metodológica, da definição dos sujeitos da pesquisa, bem como o tratamento dos dados em termos de sistematização e análise.

**Capítulo IV** - “Incursão histórica: a formação de professores no Brasil”, uma breve contextualização da história da formação de professores no Brasil e no Rio Grande do Sul, enfocando a história da Escola Normal e do Curso de Pedagogia.

**Capítulo V** - “Os achados da pesquisa: documentos e depoimentos”, contém a sistematização da história das escolas formadoras de professores para a escolaridade inicial na Região Alto Uruguai, tanto em nível de ensino médio quanto superior, e discute a repercussão das mesmas na comunidade regional.

**Capítulo VI** - “A educação e formação de professores: entre duas lógicas”, visa situar e compreender as racionalidades que predominaram historicamente na educação de professores e como elas influenciaram/influenciam as políticas e práticas de formação.

**Capítulo VII** - “Em busca das racionalidades subjacentes à formação: o que demonstraram os dados”; este capítulo divide-se em duas partes, obedecendo a uma “linha de tempo”: a primeira demonstra a presença/influência da racionalidade instrumental entre os anos cinquenta e setenta nos processos de formação profissional dos professores da escolaridade inicial. Na segunda parte procuramos entender como ocorrem o processo de

questionamento da racionalidade instrumental e a proposição de uma nova racionalidade a partir dos anos oitenta, perceptíveis nas orientações de políticas educacionais, nos currículos e programas de formação e nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

**Capítulo VIII** - “Considerações finais: reiniciando o debate...”, recoloca, de forma sintética, aspectos mais significativos em função de nossa hipótese inicial de trabalho, resultantes de nosso estudo e aponta algumas tentativas de conclusão e reflexões pessoais deste pesquisador.

# **CAPÍTULO I**

## **O DELINEAMENTO DO ESTUDO**

### **1 JUSTIFICANDO A OPÇÃO DE PESQUISA**

Diante do quadro de transformações que está posto na contemporaneidade e das transformações que ainda ocorrerão, mitos teóricos afirmam que temos que pensar numa formação mais qualificada da mão-de-obra mundial. Tal exigência é de natureza instrumental, vinculada ao padrão atual de desenvolvimento científico-tecnológico. Não se refere a uma qualificação no sentido mais amplo, enquanto desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos como sujeitos, como seres humanos que necessitam responder aos diferentes apelos que a construção da cidadania exige. O interesse desta qualificação está voltado para a produtividade e para interesses imediatos do capital. A escola cumpre a função de instrumentalizadora e de meio para a aquisição das “competências” exigidas. Neste sentido têm sido orientadas políticas educacionais de muitos países, entre os quais está o Brasil<sup>1</sup>.

Com a expansão e concentração do capital no período pós-Segunda Guerra Mundial, criaram-se diversos Organismos Internacionais com o objetivo inicial de promover acordos entre as nações e de se negociarem, em instâncias mais amplas, os interesses dos diversos países. Estes Organismos passaram rapidamente a servir ao controle econômico-científico por parte dos países mais desenvolvidos, isto é, foram usados de acordo com os interesses e

---

<sup>1</sup> Sobre este tema existem várias obras de autores como: G.Frigotto, P. Gentili, Dalila Oliveira, Boaventura Santos, T. Popkewitz e outros.



intenções de um grupo seleto de países que possuíam e possuem o controle majoritário das decisões nas instâncias internacionais de poder. O exemplo bem típico da criação e uso desses Organismos é o Banco Mundial. Comandado pelos países desenvolvidos, o Banco tem grande poder de ingerência sobre os países pobres ou de Terceiro Mundo, criando mecanismos para submetê-los a seus interesses, obrigando-os a cumprirem todas as suas “políticas estratégicas” de desenvolvimento e progresso.<sup>2</sup> Um exemplo bem oportuno é o fato de o Banco Mundial condicionar os empréstimos fornecidos a estes países à realização de reformas: descentralização administrativa, enxugamento da máquina burocrática, disciplina fiscal, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, etc. Estes Organismos não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que são levados a cabo nos países pobres.

Uma das preocupações manifestadas claramente no *Consenso de Washington* (1989) e explicitada nas políticas e decisões implementadas diz respeito ao futuro da educação nos países pobres. No padrão do capitalismo “clássico” de exploração da mão-de-obra, a educação ocupava um papel periférico, na medida em que o trabalhador era preparado na própria linha de produção, sem necessidade de grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais. Os setores de ponta da economia, com tecnologias de produção contínuas e novas formas de organização do trabalho, estão exigindo um novo estilo de trabalhador. O avanço científico-tecnológico, a expansão dos mercados, a utilização de novas tecnologias e formas de produzir, além do deslocamento de empresas e fábricas para outros locais de produção (países com mão-de-obra abundante, matéria-prima barata, leis sociais maleáveis...) criam a necessidade de um determinado perfil de trabalhador encontrado em poucos países. Os trabalhadores nos países onde as grandes multinacionais e outras organizações produtivas passam a se instalar, hoje, quase que exclusivamente países de Terceiro Mundo, não possuem as características esperadas.

---

<sup>2</sup> Na Folha de São Paulo de 17 de julho de 1998, no 3º caderno, p.1, Daniel Falcão, em uma matéria cujo título era “Pobre do Brasil vai menos à escola, diz BID”, faz um estudo comparativo entre os pobres e os ricos no Brasil, mostrando as disparidades educacionais entre eles e alega como causa básica do abandono da escola, por parte dos pobres, a má qualidade da escola pública; mostra também que a diferença entre ricos e pobres aumentou dos anos oitenta para os anos noventa.

Com a reestruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho, das novas técnicas de produção (microeletrônica, informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não é qualquer forma de pensar, por isso, trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a cultura organizacional da empresa, a sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização (Bruno, 1997, p.39).

Nesta perspectiva, importa ao país pensar e interrogar sobre o papel da escola. Aqueles mais diretamente envolvidos com a questão – educadores, pesquisadores - percebem a função fundamental que esta tem no desenvolvimento do raciocínio lógico-abstrato e nas habilidades necessárias a este novo trabalhador que necessita, hoje, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São capacidades próprias a serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz do recente interesse das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial na educação básica.

Enquanto no processo de produção Taylorista/Fordista a alienação/exploração do trabalhador era a condição para ter um sujeito obediente e pacífico no trabalho e na execução de tarefas e esta condição era sustentada pela falta de escolarização, agora, para explorar o trabalhador o capital necessita instruí-lo um mínimo que seja. Ou seja, há uma sofisticação dos meios e mecanismos de exploração do trabalhador no processo produtivo. Na disputa intercapitalista pelos mercados, a nova arma da competitividade é assegurada pelo domínio de tecnologia sofisticada operada por um trabalhador mais instruído. O atraso educacional passa a ser visto como prejuízo econômico. E, sem dúvida, esta é uma das principais causas por que se declarou a falência dos sistemas educacionais no mundo todo e se intenta reestruturá-los. Estabeleceu-se um consenso, reforçado pela mídia, de que havia necessidade de implementação de mudanças urgentes. Porém reverter um quadro de má formação ou de formação insuficiente não é processo de um dia ou uma semana; demanda muito mais tempo do que se imagina. Não se fazem milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia de que se dispõe hoje.

É nesse contexto que ocorrem a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), a Declaração de Nova Delhi (dezembro de 1993), o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Brasil, 1996), antecedidas, no caso brasileiro, pelas reformas educacionais no Chile, Argentina, Paraguai... Também se estabelecem Leis de Gestão democrática da escola em vários Estados do Brasil. No entanto, no que diz respeito aos profissionais da educação, não se observam grandes avanços e, menos ainda, propostas arrojadas e inovadoras no sentido de melhoria e qualificação da atuação desses profissionais.

Na última década, a sociedade brasileira tem acompanhado o movimento governamental em prol da política “reformista” da educação nacional. Mais precisamente, após a aprovação da LDB, têm sido implementadas políticas abrangentes que vão de setores como financiamento e gestão até avaliação e currículo, envolvendo assim aspectos mais nucleares da ação pedagógica como a formação de professores.

A discussão pública sugere que as atuais propostas de reforma da educação brasileira e na formação de professores sejam colocadas como uma resposta ligada diretamente aos aspectos econômicos. Mas, segundo Popkewitz (1997), a relação entre educação e economia é menos direta do que parece. Seria equivocado ver as reformas atuais influenciadas exclusivamente pelo âmbito econômico. Elas são decorrentes de complexas relações existentes entre a cultura, a economia, a política e os padrões sociais.

As mudanças que estão ocorrendo na sociedade capitalista vão muito além de um novo modo de produção. Elas são a manifestação de um novo e muito mais amplo processo civilizatório, o que significa uma mudança societária global. Na visão de Boaventura Santos (1997), trata-se de uma mudança paradigmática.

Se hoje o conhecimento é a chave da atividade produtiva, isso requer naturalmente uma educação básica para todos, uma educação geral para todos, o que exige mudanças radicais nos modelos educacionais. E na era da comunicação nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, capacidades estas que, para se desenvolverem, dependem do domínio cultural de áreas diversas de saberes, o que reporta imediatamente à educação formal ou escolar.

Esta constatação remete ao tema da formação e qualificação do profissional da educação, tanto em sentido amplo quanto específico, o qual não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama das relações sociais e aos embates travados no plano

estrutural e conjuntural da sociedade. Sem a compreensão destas determinações estruturais mais amplas e sua crítica, fica difícil vislumbrar as alternativas e a natureza da formação e profissionalização do educador.

A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira, a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população.

As mudanças anunciadas na organização do trabalho e nas formas de convivência social precisam ser sentidas e compreendidas pelos responsáveis pelas políticas educacionais e demais envolvidos com o ensino; e este cenário em mutação precisa ser tomado como referência para decisões e orientações em educação. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando sobretudo dos formadores, ou seja, dos profissionais da educação, que são os atores centrais e mais importantes na divulgação do conhecimento. É necessário alertarmos para que a formação do professor leve em conta determinados fatores conjunturais que, se ainda não repercutiram, em breve serão sentidos no campo de trabalho. Precisamos interpretar os movimentos do capitalismo internacional e suas conseqüências para o capitalismo brasileiro e para a formação do professor.

Considerando discursos e ações governamentais dos anos mais recentes, observamos que cada vez mais se intensificam as preocupações com a formação dos profissionais da educação básica e com a superação de tantos outros problemas educacionais. A constatação da baixa produtividade do ensino fundamental brasileiro, revelada pelos altos índices de repetência e reprovação mostrados nas últimas avaliações do MEC, conduziu a sociedade brasileira a se questionar e analisar, entre outras coisas, a formação do magistério responsável por esse ensino em seus aspectos múltiplos. Não se trata de responsabilizarmos o professor, única e exclusivamente, pelo insucesso deste nível de ensino. Sabemos que há interventores de outras ordens e que a qualidade de sua intervenção e desempenho pode contribuir para recuperar ou cristalizar as condições estabelecidas que determinam um ensino ineficiente.

No meio acadêmico, sobretudo, a formação dos profissionais do ensino vem sendo motivo de discussão intensa que se amplia pela constatação já pública, mas sentida

principalmente pelos que fazem ensino, de que a escola não vai bem e precisa ser mudada. A qualidade da escola se dá, entre outros aspectos, pela formação dos professores que nela atuam. No Brasil, encontramos grandes disparidades regionais, diferentes realidades no que tange à qualidade das escolas e da formação de seus mestres. Ao longo da história não têm sido criadas e implementadas, de forma eficaz, políticas relativas à formação de professores que fizessem frente à demanda das diferentes regiões do país. O contingente populacional aumentou de modo desproporcional à formação de professores, gerando um déficit e permitindo, diante da carência e necessidade, que muitas pessoas atuassem sem formação específica, a título precário.

Somando-se a isto, não devemos esquecer também aqueles cursos criados para atender às demandas emergenciais de formação ou no intuito de aproveitar uma “fatia” de mercado, sem se preocupar com o perfil dos egressos, o que permitiu que os mesmos chegassem às escolas sem a formação necessária ou com formação discutível. Não tivemos o cuidado de fazer a distinção entre profissionais formados e capacitados para atuar e os precariamente titulados. Isto gerou uma desqualificação não só da educação em geral, mas também da profissão e da imagem social do professor. Deste quadro evidenciamos que não bastam “pacotes” de decretos para que a escola mude e atenda às necessidades da população. Que não é à força de lei que mudamos a realidade.

Uma outra perspectiva de análise nos permite observar o crescimento das concepções tecnicista e psicologista e sua conseqüente solidificação nos cursos de formação de professores. Nestas concepções, a formação dos profissionais de ensino é vista predominantemente como “treinamento”, como “capacitação” em “tecnologias” ou “psicologias”, “como aprender a ser”, etc.

Paralelamente à preocupação com um maior nível de qualificação, advém uma série de críticas à formação que hoje é oferecida nos cursos normais e nas instâncias universitárias e outras IES. As críticas são dirigidas à pouca capacidade que estas escolas de formação demonstram em responder, de forma adequada, às necessidades de formação de profissionais qualificados para atuarem em todos os níveis de ensino, mas de modo mais específico, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Critica-se a suposta desarticulação entre as faculdades de educação e os institutos responsáveis pela formação do licenciado; o distanciamento teoria-prática; a inconsistência dos conteúdos; *en passant*, as condições precárias de trabalho e de baixos salários dos profissionais da área, o que por sua vez influencia a própria formação (Aguiar, 1997, p.161).

Ao longo da história da educação brasileira, a formação de professores tem sido vista e sentida como uma preocupação permanente de muitos teóricos, intelectuais, educadores, formadores. Podemos dizer que ela se constitui, em importância, ao lado de outras tantas preocupações, tanto quanto a questão dos recursos financeiros, materiais, qualidade de ensino, etc. Uma análise mais profunda demonstra que há um hiato entre as proposições dos formadores e teóricos e as políticas públicas sobre formação. A preocupação na esfera governamental/política ganha uma conotação diferenciada, que não acompanhou, na prática, a posição dos diferentes segmentos acima lembrados. As medidas foram pouco eficazes no sentido atender aos apelos efetivos da sociedade e da demanda das escolas e notáveis enquanto mecanismo para enaltecer quem assumiu funções politicamente “importantes”.

Desde a expulsão dos padres jesuítas, por Pombal, em 1759, intensifica-se a preocupação de quem ocuparia o lugar destes na direção do processo educativo. As questões referentes à educação, neste momento histórico, eram muito mais contendas entre os políticos do que uma preocupação real com a organização de um sistema de ensino e com a formação pedagógica. Quem vai assumir a educação pública serão os professores leigos, pagos pelo governo, desenvolvendo “aulas régias”. Estas não se filiavam a qualquer estabelecimento educacional, nem se articulavam entre si. A falta de professores era significativa e a ela somava-se a ausência de um “sistema educacional”. A Constituição de 1824, ao propor a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, abria o debate sobre a necessidade de formar professores para atuar como alfabetizadores. Esta preocupação vai sendo construída e reforçada nos Pareceres de Rui Barbosa de 1882 e 83<sup>3</sup>, com a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946-60), Lei Federal nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, Lei 7.044/88 e Lei nº 9.394/96. Entre tropeços e dificuldades foram-se aos poucos estabelecendo necessidades, criando propostas, organizando planos para a formação do profissional da educação. A legislação nem sempre representou avanços no sentido de

---

<sup>3</sup> Os Pareceres constituem-se em um magistral tratado de pedagogia, obra de conjunto das mais amplas, documentadas, mais completas do gênero de seu tempo. Representam o pensamento liberal europeu e americano sobre a educação, constituindo-se mais do que em um relatório parlamentar, em um verdadeiro tratado liberal sobre a instrução.

conquistas para a categoria e ganhos democráticos, mas é um sinal visível e concreto de como se pode analisar e conhecer as intenções governamentais para com esta causa. É importante registrar que a legislação educacional representa o registro do pensamento vigente num determinado momento histórico. “Parece-nos, entretanto, que se constituiu numa das características brasileiras, a de dar às leis a responsabilidade para a resolução de toda a sua problemática, pois leis e reformas sempre existiram em abundância no país, refletindo a ideologia dominante nas várias áreas que a determinavam” (Grinspun,1997, p.28).

O debate que ora travamos sobre a formação do profissional da educação não pode furtar-se a esta visão histórica, pois ela lhe dá sentido na medida em que permite observar os diversos estágios desta problemática. Sucessivamente, na história da educação brasileira, em momentos diferentes, encontramos exemplos que demonstram como o desenvolvimento do modelo sócio-político-econômico tem revelado suas preocupações em relação ao trabalho do professor e como este trabalho se tem apresentado caótico e preocupante. Para Gatti (1997), a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada.

A discussão relativa aos profissionais da educação está posta não somente ao que se refere à sua formação (leigos - ensino médio - graduados), mas, principalmente, ao número de docentes formados comparativamente à clientela estudantil e ao grande número de professores formados que não assumem o magistério e dedicam-se a outras atividades (isto devido basicamente ao salário aviltante que recebem). Nas últimas décadas a vida dos profissionais do ensino sofre uma grave deterioração, quer quanto aos seus ganhos reais, quer quanto às suas condições de trabalho.

A oferta de formação, no Brasil, apresenta substanciais diferenças regionais. Há lugares em que um número considerável de professores, mesmo habilitados, não atua ou não há emprego para eles; em outros, muitos professores acabam atuando sem formação específica. Esta ausência de profissionais qualificados leva os professores “leigos”, ou com formação precária, a assumirem esta função.

Ao lado das transformações e mudanças, permaneceram questionamentos e interrogações sobre o trabalho do professor, seu espaço, papel, função, status social, situação profissional, etc. “Não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura ou falar em insumos para a educação, se não se pergunta, nenhuma vez, quem serão as pessoas, os professores que responderão por esta formação e em que condições farão isto” (Gatti,1997, p.5).

Tradicionalmente, quando falamos da formação dos profissionais da educação, pensamos, de imediato, na formação acadêmica, aquela realizada em instituições existentes para este fim. Embora o presente enfoque de estudo seja referido primordialmente à formação institucionalizada ou acadêmica, os horizontes precisam ampliar-se e fazer perceber que há outras esferas de formação, como a prática pedagógica diária, a prática política, etc. Os profissionais da educação superior são responsáveis, inquestionavelmente, pelas grandes discussões que vêm ocorrendo em torno da esfera acadêmica de formação e em torno da esfera da prática pedagógica. Para estes, a formação de professores deve permitir que os estudantes adquiram noções científicas sólidas, percebendo o homem como sujeito da história e como organizador do espaço natural e produtor do espaço social. Destacada relevância precisa ser dada à formação do professor das séries iniciais para alfabetizar, ensinar a leitura do mundo, mas, principalmente, saber ir além do que deve ensinar: descobrir o horizonte utópico do ato que realiza. A questão da competência técnica deste professor tem-se caracterizado no país, especialmente a partir da década de sessenta, como um problema substantivo. As formas que este problema assumiu nas diferentes propostas educacionais e nos diferentes momentos históricos diluem-se ao lado de outros problemas e mascaram o processo de formação do professor de tal modo que não nos permitem sua identificação com clareza para buscarmos respostas eficazes.

O foco inicial de qualquer ação educativa reside na própria formação dos formadores. Nenhuma lei ou norma vai mudar as coisas. Quem pode mudar uma situação são as pessoas nela envolvidas. Então, o ponto relevante é a questão de **quem educa o educador**. Sob este prisma, propomos nesta tese **discutir e analisar a formação do professor para as séries iniciais realizada na Região do Alto Uruguai Gaúcho**.



Os muitos estudos já efetuados sobre a professora primária<sup>4</sup> no Brasil, sob os mais diversos aspectos, evidenciam uma situação e um perfil diferenciado desta em relação a outros membros da profissão. Ancorados nestes estudos, buscamos saber a respeito desses profissionais formados e atuando na Região Alto Uruguai, bem como das escolas de formação (Escolas Normais e Ensino Superior) de professores para as séries iniciais, explicitando sua origem, importância, significado, necessidade; também investigamos quem frequenta estas escolas, onde estão instaladas (municípios), sua natureza pública ou privada, quais seus objetivos, sua filosofia de educação, que currículo desenvolvem, etc. Paralelamente a esta análise desejamos averiguar a viabilidade e a possibilidade de formação em nível superior de professores para as séries iniciais, desenvolvida mais especificamente na Universidade; buscamos revelar **em que** tal formação qualificaria o trabalho dos profissionais. Ao mesmo tempo, pretendemos situar as mudanças que a “Reforma Educacional” em curso vem provocando na formação em nível médio e superior. De modo mais específico, detivemo-nos na pergunta sobre qual o papel e o futuro da Escola Normal (de nível médio) e a quem deve ser atribuída a competência de formar o professor para as séries iniciais.

Hoje, a escola de nível médio, antiga Escola Normal, ainda responde pela formação do professor das séries iniciais; o mesmo o fazem muitas universidades, em especial as públicas, por meio de seus Cursos de Pedagogia. A Lei nº 9.394/96 propõe a formação em nível superior, mas ao mesmo tempo estabelece uma confusa situação. Quem fará esta formação: A Universidade? Faculdades isoladas? Centros de Ensino Superior? Institutos Superiores de Educação? A universalização da formação em nível superior dar-se-á realmente e no prazo previsto? De quem será a competência e a responsabilidade de formar este professor? Isto será válido para todas as regiões do país? Os sucessivos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação estão criando alternativas para estas questões? Serão elas as mais adequadas e coerentes para nossa realidade educacional? O tipo de formação e o *locus* escolhido contemplarão os anseios e expectativas da sociedade brasileira, especialmente aqueles grupos que sempre estiveram liderando as discussões e trabalhando em prol de uma maior qualidade de ensino?

---

<sup>4</sup> Usamos aqui a expressão professora primária, pois a quase totalidade das profissionais que atuam nas séries iniciais é composta por mulheres. O número de homens é extremamente reduzido, sendo inexistente em grande parte das escolas. Este tema pretendemos discutir no decorrer deste trabalho, ou seja, vamos abordar a feminização do magistério como um dos tópicos desta pesquisa.

## 2 O ESPAÇO DA PESQUISA

Sem perdermos de vista aspectos mais globais, concentramos o esforço em pesquisar a realidade passada e presente das Escolas Normais e a formação de professores em nível superior por meio da criação do Curso de Pedagogia na Região Alto Uruguai. Estes cursos desempenharam um papel pioneiro e difusor das tendências e teorias educacionais experimentadas em outros locais do Estado e do país, formando grande parte da liderança educacional desta Região.

A investigação trouxe à tona o contexto sócio-econômico, político, legal em que estas escolas nasceram, foram criadas, suas contribuições para o crescimento e avanço desta Região e seu impacto cultural. O trabalho mostrou-se compensador na medida em que pouco ou quase nada havia de escrito, registrado, sistematizado e conhecido sobre tal foco. A história das escolas e da formação ganhou sentido e passou a ser melhor e mais fielmente compreendida, quando relacionada à história da educação e da sociedade gaúcha e brasileira. Suas ações são o reflexo das lutas aqui travadas para concretizar e consolidar uma proposta e um modelo de sociedade. O resgate das fontes básicas deste pensamento pedagógico trouxe elementos para melhor entender as práticas educativas hoje instauradas.

Estudar o desenvolvimento histórico da educação é fundamental, porém compreendê-lo no presente, no seu nicho histórico, é de inigualável importância para que nós possamos nos municiar para a batalha educacional que ocorre neste momento. Desvelar a natureza, analisar as influências e conseqüências do pensamento educacional desta Região por meio das escolas de formação significou desvelarmos a epistemologia e a gênese histórica, o modo de existir e de ser de um povo que hoje constitui e constrói um determinado espaço político, econômico, material e geográfico. Estas vivências não se criam nem se produzem no vácuo, mas em lugares específicos, em contextos e tempos históricos bem definidos, tomando sentido não por meio das estruturas formais, mas pelas relações vividas no face a face dos contextos de ensino.

A preocupação por um corte epistemológico que contemplasse as escolas de formação dos professores das séries iniciais dá-se em um momento histórico oportuno, quando grandes discussões estão sendo feitas sobre a competência e a responsabilidade das mesmas. Mas precisamente na Região Alto Uruguai essas discussões não têm ocorrido. Assim, por ser uma

Região que se mantém vinculada ideologicamente a centros maiores e, ao mesmo tempo, distante geograficamente, colocamos como de extrema oportunidade estabelecer este debate, com a contribuição da pesquisa que representa esta tese.

Embora os diversos aspectos que dizem respeito ao trabalho dos professores das séries iniciais do ensino fundamental nesta Região tenham, na sua natureza, semelhanças ao quadro geral do país, não podemos deixar passar despercebidas algumas questões específicas em relação ao trabalho destes professores. Aspectos de maior ou menor urbanização, o fato de o trabalho ser desenvolvido na zona rural ou urbana, as classes serem plurisseriadas ou não, o professor trabalhar sozinho ou com outros colegas, devem ser levados em conta em paralelo com as discussões teóricas importantes, quando se trata de analisar as condições de profissionalização do professor. Neste sentido, tratamos na tese, de demonstrar as relações com os problemas particulares concretos, descrevendo-os de modo satisfatório e analisando-os em sua plenitude, sublinhando, assim, a necessidade e importância da contextualização dos estudos de que pretendemos dar conta, da dimensão específica dos problemas e, ao mesmo tempo, articulamos essa especificidade com as dinâmicas sócio-estruturais mais amplas.

Há uma contribuição epistemológico-científica que precisávamos dar, enquanto pesquisadores provenientes desta dinâmica regional e nela inseridos, evidenciando e organizando as experiências educacionais aqui ocorridas. É papel da comunidade acadêmica, que reflete e faz educação, assumir a consciência da responsabilidade institucional em contribuir para a sistematização e estímulo das experiências educacionais construídas historicamente pelas comunidades. Somado a isto, havia a contribuição cultural, resgatando as preocupações do povo que aqui viveu e vive em momentos históricos diferentes, o que significava trazer à tona e ao debate seu *modus vivendi*. “A relação entre os centros formadores e a prática sócio-profissional constitui, sem dúvida, um campo bastante rico e ainda pouco explorado pela pesquisa” (Ramalho e Carvalho, 1994:53).

Não menos importante passava a ser a análise sobre o próprio professor atuante nas séries iniciais, pelo fato de várias escolas normais ainda permanecerem ativas, apesar das inúmeras dificuldades por que vêm passando. A existência e a prática educativa destas escolas, enquanto manifestações sociais específicas, têm proporcionado o desenvolvimento dos vários campos do conhecimento. Historicamente, tais escolas têm defendido e vêm defendendo propostas pedagógicas. Por outro lado, há mais de duas décadas, paralelamente às

escolas normais, está a Universidade, representante do ensino superior, com seu Curso de Pedagogia, que vem formando pedagogas para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino médio. Para desenvolver a investigação partimos de algumas questões:

De que proposta pedagógica se tratava?

Como as alunas viam esta formação?

Quem freqüentava e freqüenta a Escola Normal e a Pedagogia na Universidade?

Qual o perfil dos alunos destas escolas formadoras?

Que expectativas havia quanto à sua formação?

A análise histórico-crítica da formação inicial do professor para o ensino fundamental -escolaridade inicial – permitiu-nos percorrer a caminhada das Escolas Normais sem perdermos de vista o surgimento do ensino superior e a criação do Curso de Pedagogia. Também foi o momento de buscarmos algumas respostas às interrogações e indefinições (legais e do cotidiano) que estão postas aos educadores e, ao mesmo tempo, levantarmos alguns questionamentos sobre a formação que hoje se processa e qual a perspectiva que se apresenta para este professor que vai atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Não podemos deixar de fazer menção ao fato de que, até bem pouco tempo, os profissionais das séries iniciais, quando não eram “leigos”, eram formados pelos cursos normais, pois a história da Universidade e de seus Cursos de Pedagogia é recente na Região. Isto implica que um número considerável de professores das escolas da Região foi formado naquelas escolas e que esta era a formação máxima possível. Esta realidade impactou e se constituiu em um elemento significativo para averiguar as condições em que se desenvolveu a educação, em que ela conseguiu avançar e porque é oportuno e viável defender ou não a educação em nível superior na Universidade.

As questões de pesquisa que levantamos não têm sentido em si, mas, sim, no cenário em que vivemos e naquilo que esperamos alcançar. Elas têm sentido face às necessidades em que se colocam os indivíduos, como seres humanos que habitam e constroem suas formas de existência em um determinado local e espaço, como agentes capazes de interagir e criar também alternativas para as novas formas de relações na produção de sua sobrevivência social e cultural; assim, ao nos aproximarmos deles não basta a crítica; é preciso, com sabedoria,

aliar aquilo que é necessário sabermos para fazer, com o que é necessário sabermos para analisarmos, refletir, criticar, para transformar; é preciso encararmos com firmeza as questões da educação e da formação de seus profissionais.

### **3 CONTEXTO SÓCIO-GEOGRÁFICO DA PESQUISA: REGIÃO ALTO URUGUAI**

A expressão “Região Alto Uruguai” é rotineiramente usada por pessoas e Instituições públicas e privadas com sentidos e delimitações diferenciadas. Ela não só faz parte do linguajar do homem comum e do cotidiano das pessoas, como também não é concebida harmonicamente enquanto conceito teórico. Está ligada à idéia de que a superfície da Terra é constituída por diferentes espaços. No campo da Geografia ela é enfocada a partir de diferentes tendências, correntes e idéias que interpretam “região” de modos diferentes. “Cada uma delas tem um significado próprio e se insere dentro de uma das correntes do pensamento geográfico” (Corrêa,1987, p.22).

Embora o conceito de Região seja visto como intelectualizado, pois os diversos atores no dia-a-dia interagem sem uma preocupação manifesta com esta “delimitação” do espaço de sua ação, qualquer das concepções usadas será uma maneira de conhecer a realidade. No entanto há algumas que oferecem possibilidade de compreender com maior propriedade o objeto deste estudo.

Quando falamos da formação do professor das séries iniciais no Alto Uruguai Gaúcho, de qual área geográfica, espacial, cultural, de referência, estamos falando? Restringindo o campo de estudo, estamos fazendo um corte epistemológico, mas ao mesmo tempo precisamos deixar claro ao que estamos nos referindo. Isto é, quando usamos a expressão “Alto Uruguai”, qual a abrangência geográfica, quais os atores que estão envolvidos?

Pode parecer contraditório usarmos um corte epistemológico sobre uma realidade regional, quando a ampla literatura que hoje se produz faz menção à implosão das fronteiras regionais e enfatiza o domínio absoluto do processo de globalização. Esta é uma contradição interessante, pois a lógica implícita da globalização acaba produzindo a fortificação da regionalização. Longe de ser verdadeiramente global, a economia mundial permanece

dominada pelos três maiores blocos de riqueza e poder, a tríade formada por Europa, Japão e América do Norte. Fora da tríade, o crescimento industrial e os fluxos de investimento estrangeiro direto estão concentrados em um número limitado de países em desenvolvimento, relativamente pequenos, ou em regiões específicas de países maiores. É que o mundo atual vive um dilema contraditório: para muitos teóricos a economia internacional é “aberta”, para outros, contrariamente à atual sabedoria convencional, estamos ainda muito longe de uma economia global, sendo necessário aos diversos atores envolvidos somar esforços para sobreviver econômica, cultural e socialmente, devendo dar-nos as mãos no sentido de construirmos a realidade local e preservarmos o mínimo de sua especificidade, que é o que lhes garante que continuem vivos. Vejamos, por exemplo, no campo econômico, o caso da criação de mecanismos de fortificação regional como o MERCOSUL, Mercado Comum Europeu, e outros. Temos clareza de que a perspectiva regional não pode perder de vista, nem ganhar sentido fora do global. No entanto ela é importante, pois nela é que percebemos a resistência, os conflitos e ao mesmo tempo onde a sociedade se homogeneiza, é nela que constatamos que existe uma sociedade que realmente dirige e organiza aquele espaço.

Embora a globalização seja uma realidade efetiva, tem seu caráter metafórico, pois quem realmente determina e traça as diretrizes de ação são alguns países que centralizam e monopolizam as decisões em detrimento das classes e vozes dos demais, como evidenciamos no Consenso de Washington. A lógica que deveria ser global passa a não ser tão global como deseja ser, pois as práticas efetivas dos atores são regionais, localizadas. “Ou, em outras palavras, é realização de um processo geral, universal, em um quadro territorial menor, onde se combina o geral – o modo dominante de produção, o capitalismo – elemento unificador – e o particular – as determinações já efetivadas, elemento de diferenciação” (Corrêa, 1987, p.46).

O resgate da questão da regionalização demanda não perdermos de vista este enfoque, ou seja, a sua relação e dependência para com o contexto global. A partir das variadas concepções de Região, poderíamos usar a definição somente no sentido natural, como parte da superfície da Terra caracterizada pela uniformidade resultante da combinação ou integração de elementos, como clima, vegetação, relevo e outros. Segundo Piran:

O Alto Uruguai, onde se instala a colônia Erechim, situa-se no Norte do Estado do Rio Grande do Sul, confrontando com Santa Catarina através do Rio Uruguai. A Oeste o limite natural é o Rio Passo Fundo, e a Leste estende-se aproximadamente, até o Rio Inhandava (Rio dos Índios). No Sul, o limite é mais impreciso, embora possa ser identificado como sendo a passagem, de relevo mais acidentado, para formações onduladas, ou ainda: o limiar entre a já destruída floresta subtropical com araucária e as áreas de campo (1995, p.11).

O Alto Uruguai possui traços sócio-históricos marcantes que o diferenciam de outras regiões do Estado e que, portanto, demandam ampliarmos a percepção para podermos compreender seu significado. Para melhor definirmos aquilo que entendemos ser “Alto Uruguai”, buscaremos apoio em estudos que existem sobre o assunto e nos dados do IBGE. Estes estudos tratam dos sujeitos históricos envolvidos no processo de organização do espaço natural e social e não se prendem exclusivamente a uma concepção “naturalista” de Região. O conceito que procuramos definir tem sido delimitado por diversos atores que agem e intervêm de modos diferentes. Para Piran, a delimitação de Região Alto Uruguai pode seguir critérios usados por:

- a) Atores Públicos Federais (IBGE, IBAMA, BB), considerando aspectos demográficos, econômicos (agroindustrial e financeiro) e ambientais;
- b) Atores Públicos Estaduais executores de políticas sociais públicas (saúde, educação, segurança), políticas de desenvolvimento (CREDENOR) e políticas setorializadas (CEEE, EMATER);
- c) Atores Públicos Municipais (AMAU) enquanto órgão de articulação política em nível mais próximo;
- d) Atores Privados considerando aspectos da infra-estrutura econômica (COTREL, COTRIGO, BRADESCO) e da superestrutura sócio-cultural (Diocese, RBS/TV, CRAB/CUT, URI) (1995, p.5).

A Região Alto Uruguai foi a última porção do território gaúcho a ser incorporada ao processo de produção capitalista e de exploração colonial. O Estado foi o principal responsável por desencadear esta expansão, criando a colônia do Erechim (1908), que inicia, dois anos depois, com a vinda dos colonizadores e o conseqüente povoamento. A ocupação e povoação da área devem-se essencialmente à construção da ferrovia ligando o Rio Grande do Sul a São Paulo. Esta ferrovia permitiria a vinda dos imigrantes, serviria para importar e exportar produtos, comunicações telegráficas; no entanto o objetivo primordial era a segurança nacional. As disputas territoriais e políticas entre Brasil e Argentina demandavam medidas de proteção. A ferrovia se constitui por muitos anos no único meio de transportes e em um instrumento de desenvolvimento da colônia.

A colônia do Erechim, inicialmente sediada no atual município de Getúlio Vargas, foi uma colônia oficial do Estado, inicialmente povoada por europeus e seus descendentes provindos das “colônias velhas”, que sofriam, nessa época, de um grave problema de excedente demográfico. Em 30 de abril de 1918, a colônia passa a município, sob o nome de Boa Vista do Erechim, com sede na atual cidade de Erechim. É a demonstração de como a produção do espaço resulta da ação humana, de quanto ela tem a ver com a história do homem. Este processo está intrinsecamente ligado à diferenciação de grupos e classes e a sua forma de organizar a vida coletiva numa dada situação. Os homens definem o que vai ser produzido, de que forma, as técnicas, as ideologias defendidas e garantirão um modo de vida *sui generis* que os identificará. A ação diferenciada do homem caracteriza um desenvolvimento diferenciado de uma região para outra.

Tendo isto em vista, pode-se dizer que a região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos (Corrêa, 1987, p.45-46).

Desde o início da colonização vários atores participaram das mais diversas maneiras da delimitação e construção desta Região. Cada ator, dentro de sua especificidade, trabalhou no sentido de reforçar e transformar Erechim em cidade pólo para onde convergiram e passaram a depender, econômica e culturalmente, outros municípios que foram “nascendo”, com o avanço e expansão da colonização.

Dentre os atores envolvidos na construção da realidade regional do Alto Uruguai estão os ligados à educação. As escolas, desde o início, na sua grande maioria eram particulares. Até 1937 o Estado custeava 10% apenas da rede escolar.

Embora imbuído da melhor intenção e dispondo de toda máquina administrativa, o governo não estava em condições de manter eficientemente nem 10% destas pequenas ‘forjas de saber’ e muito menos de edificá-las, fornecer o mobiliário escolar e, finalmente, de manter o indispensável magistério. Além disso, parecemos que o Estado não se encontrava aparelhado para formar as legiões de pedagogos competentes e obrigá-los a se deslocarem para as afastadas grotas do interior, longe, portanto, dos cinemas, jornais, médicos, enfim do asfalto das metrópoles (Gardolinski, in Cassol, 1979, p.36).



Como Região do interior do Estado, distante da capital e com uma estrutura organizacional precária, como mostra o fragmento acima, começa a se desenvolver o ambiente educacional, caracterizado por sérios problemas, dentre eles os mais graves eram a ausência de professores e sua precária qualificação para atuarem junto às instituições de ensino que começavam a se expandir.

Evidenciamos que dentre os atores marcantes e primeiros do processo de ocupação territorial e social estavam os ligados às instituições educativas. Na perspectiva de que o presente objeto de estudo e análise liga-se diretamente a esses atores, não só historicamente concebidos, mas também os atuantes hoje, adotamos a delimitação de Região, optando pela abrangência caracterizada pela presença da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, que coincide com o maior número de atores por município; ou seja, o espaço ocupado pela 15ª Coordenadoria Regional de Educação passa a ser também, e concomitante, o espaço de intervenção de inúmeros outros atores, sejam públicos ou privados. Isto implica falarmos de uma Região de abrangência de 39 Municípios<sup>5</sup>, com uma população total aproximada de 269.869 habitantes<sup>6</sup>, com duas escolas federais, 152 estaduais, 332 municipais, 11 particulares e uma Universidade.

Hoje, no conjunto de escolas públicas e privadas, encontram-se em funcionamento três Escolas Normais de Magistério de Nível Médio, duas públicas e uma particular<sup>7</sup>. A Universidade é comunitária, com sede no município de Erechim e noutros campus, em municípios fora da Região Alto Uruguai. Esta, mais as Escolas Normais, formam professores para as séries iniciais. Sobre estas escolas e esta universidade desenvolvemos o trabalho ora apresentado.

---

<sup>5</sup> Fazem parte da 15ª Coordenadoria Regional de Educação todos os Municípios pertencentes à Associação dos Municípios do Alto Uruguai e mais nove Municípios pertencentes à Associação dos Municípios do Nordeste do Estado (Barracão, Cacique Doble, Santo Expedido do Sul, Paim Filho, Sananduva, Machadinho, São João da Urtiga, Tupancido Sul e São José do Ouro).

<sup>6</sup> Dados do Centro Demográfico de 1991 – IBGE.

<sup>7</sup> Desde 1918, quando é criado oficialmente o Município de Erechim, foram criadas e desativadas várias Escolas Normais. Hoje restam três. Os motivos serão analisados no decorrer deste trabalho.

## **CAPÍTULO II**

### **SITUANDO A PROBLEMÁTICA**

Apesar de inúmeras propostas inovadoras e estudos que se debruçam sobre a formação do educador, persistem a insatisfação e a crítica dos docentes em relação à inadequação e à dissociação entre sua formação e as exigências da prática cotidiana da sala de aula. Therrien (1997) interroga-se a respeito de qual a natureza efetiva dos saberes que dão sustentação às decisões e julgamentos do educador no cotidiano de sua prática. Que racionalidade caracteriza e fundamenta a condição de seu agir pedagógico, do fazer da escola e das práticas educativas não-formais desses atores sociais? Quais as inter-relações entre o saber da experiência de educador, os saberes de sua prática social, os saberes de sua formação e os saberes de sua prática curricular?

O desenvolvimento do trabalho docente exige competências específicas, pelas características *sui generis* que possui, em razão de sua natureza e função social. Não é uma prática isolada, mas social, relacional, política e que envolve o respeito a outras identidades, além daquelas de quem desenvolve o trabalho.

O trabalho pedagógico é sustentado por uma pluralidade de saberes de natureza diversa. São eles que orientam a ação, fundamentando o ato de julgar, de argumentar, de decidir em situações próprias que a interação lhe propicia. Da professora alfabetizadora e/ou que atua nas séries iniciais esperamos que assuma o compromisso com uma prática educativa que contribua para que as crianças se apropriem de várias linguagens e que delas possam se valer para expressar seu próprio discurso emancipatório, rompendo com uma história de submissão e passividade.

Por isso cada vez mais a atenção se volta para os agentes que no dia-a-dia tornam efetivos conteúdos curriculares e os saberes que por eles se veiculam. A formação inicial desses agentes ganha especial importância diante da necessidade de fundamentar a prática a ser desenvolvida e a formação recebida posteriormente (continuada). Os referenciais trazidos ou construídos durante esta formação são os princípios “instrumentais” a partir dos quais vai-se desenvolver ou refletir a execução de seu trabalho. “Deve-se manter como horizonte de referência que a docência, tanto em nível escolar como em nível de formação de formadores, constitui um exercício profissional que requer uma capacidade de reflexão crítica sobre a prática mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação aos saberes” (Therrien, 1997, p.35).

O fato de se enfatizar o período da formação inicial do professor não encobre a percepção de que, resolvidos os problemas ligados a esta, estará desfeita a crise educacional. É necessário estudarmos e investigarmos quais são os fatores institucionais e sócio-culturais ligados à formação, que favorecem ou dificultam a mudança na educação, mas que a ultrapassam. Na ótica do grupo Melquíades<sup>8</sup>

[...] es imposible que se continúen ignorando los acontecimientos que se han dado en el contexto de la globalización económica, política y social y la restauración cultural que vive el mundo, han provocado rápidos cambios socioculturales en nuestro país, que se manifiestan en nuevas y diversas formas de apropiación cultural y por consiguiente del saber y del conocimiento (1997, p.112).

Na perspectiva do trabalho de formador, temos buscado implementar a formação de um professor que tenha como um de seus pressupostos centrais de ação estimular as redefinições de seu papel social; que seja protagonista na orientação e reestruturação da vida escolar e que assuma os compromissos que emergem da cultura da qual faz parte, pois é indispensável respeitar e promover a diversidade e autonomia cultural.

A partir da situação criada pela LDB<sup>9</sup> e pelas recentes decisões governamentais e pareceres do CNE instalou-se no país o debate sobre o como e o onde formar o professor das séries iniciais. A idéia de formação superior, proposta pela lei, reflete discussões que já

---

<sup>8</sup> Grupo que congrega uma série de instituições, organizações colombianas ligadas à educação. Poder-se-ia comparar com vários órgãos ou entidades nacionais como a ANDE, AEC, ANFOPE,...

<sup>9</sup>Lei nº 9.394/96 – Diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.

vinham acontecendo sobre *locus* e modo de formar o professor das séries iniciais. Um dos aspectos mais discutidos desde os anos oitenta é o da determinação teórica a ser adotada para inovar os cursos formadores e melhor definir o perfil deste professor. A questão torna-se mais crítica quando referida aos profissionais formados no Curso de Pedagogia, após a grande transformação que sofrera em sua natureza e objetivos a partir da década dos anos oitenta. Para Veiga, [...] “a imprecisão epistemológica da pedagogia repercute negativamente na construção da identidade do profissional a ser formado, é razoável supor que as agências formadoras precisem empreender esforços urgentes para dar maior consistência e precisão a seu campo epistemológico” (1997, p.104).

Este alerta leva-nos a também refletir sobre as novas proposições legais que privilegiam a formação de professores fora da universidade. Ela merece uma análise profunda dos critérios de natureza ideológica e política que embasam tais propostas e qual a orientação “pedagógica” que defende a formação nestes espaços alheios à ambiência universitária.

As várias alternativas de formação que visam a qualificar o professor giram em torno de dois aspectos básicos: o institucional e o "espaço/tempo de construção" do professor. Discutimos onde e quando se deve dar essa formação, **como, por quê e para quê** deve se dar esta formação? Como o processo de formação pode ser um elemento constitutivo importante na construção da identidade do professor das séries iniciais, uma vez que esta construção perdurará ao longo da sua vida? Toda a discussão que envolve a relação espaço/tempo de formação do professor, bem como os objetivos e estratégias para tal, adquirem sentido na medida em que buscamos garantir uma maior qualidade da formação e conseqüentemente na educação básica.

É importante termos clareza sobre o real significado do fator “tempo” de formação, pois não basta ampliá-lo. Precisamos garantir que este tempo seja carregado de sentido, o que demanda superarmos a espontaneidade da ação e desenvolvermos propostas planejadas, estrategicamente organizadas, reestruturando a formação atual de nossos docentes.

Desta forma o tempo de construção da docência na formação inicial auxiliará na busca de soluções para a construção de uma escola democrática e de um docente autônomo e mais satisfeito consigo mesmo, porque cria um novo olhar do professor sobre si mesmo e sobre o processo educativo.

As discussões que tratam da formação de professor das séries iniciais no nível superior datam de longa data, porém tornaram-se mais fortes e propositivas na década de oitenta, como já assinalamos. A análise da história da educação brasileira nos permite observar que na medida em que fomos avançando com as discussões sobre a formação do professor; na medida em que o modelo sócio-econômico-político vigente passou a exigir maior qualificação dos docentes aceleraram-se as discussões e a implementação de novas propostas por parte das universidades.

O próprio modelo de desenvolvimento implantado no país e as exigências decorrentes do processo de globalização acabaram impondo a mudança legal presente na nova LDBEN, que garante a extensão da formação em nível superior dos professores que atuarão/atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Paulatinamente, a formação realizada em nível médio, na Escola Normal, vai perdendo sua importância, constituindo-se hoje tão-somente em um primeiro patamar de formação, que logo deve ser ultrapassada.

As mudanças do mundo de hoje e as exigências particulares de um país emergente, como é o caso do Brasil, demandam a formação de um novo profissional para a educação básica. O próprio Estado está propondo formar um novo professor e o está fazendo dentro de um determinado perfil. Por outro lado, existe a expectativa situada dentro de uma perspectiva crítica que pretende transformar a sociedade em uma direção, que não é a mesma proposta pelo Estado, com seus interesses. As instituições formadoras encontram-se em uma encruzilhada entre o que vem sendo feito tradicionalmente e as demandas de mudança. Estas instituições resistem à mudança e os professores, como as constituem, também resistem. Daí a importância de fazermos uma revisão da história dessa formação para observarmos o que se passou em relação às mudanças que ocorreram no Brasil nos últimos cinquenta anos, o que mudou e o que é permanente.

O modelo anterior foi dirigido pela racionalidade instrumental e o quanto este sobreviveu e permanece nas políticas atuais e instituições, e o quanto impregnou os próprios atores do processo é algo a ser estudado e investigado. O debate sobre uma nova racionalidade incorre na questão de verificar como a nova racionalidade contribuiu e contribui com a formação do novo profissional. Existe a possibilidade de passar de uma racionalidade a outra no processo de formação? Quais são os indícios de uma possível transformação? Isto é o que pretendemos buscar com a pesquisa.

Desse novo contexto e considerando as características diferenciadas que a formação de tais professores assume no país, mais especialmente no Rio Grande do Sul e na Região do Alto Uruguai, é que foi eleita a temática desta tese. O ponto de vista referencial foi a questão mais atual que provoca os teóricos e estudiosos e que diz respeito à construção da identidade dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, tanto aqueles formados nos cursos de nível médio (habilitação magistério de segundo grau) quanto aos formados em nível superior nos Cursos de Pedagogia. A busca de respostas envolve, no mínimo, dois níveis: o nível da construção de saberes específicos (base epistemológica que contém a formação) e o contexto sócio-político em que está inserida a formação.

O trabalho de investigação que culmina na tese ora apresentada é uma análise histórico-crítica da formação inicial de professores para as séries iniciais, no sentido de identificar diferenças significativas nos modelos adotados pelos diferentes níveis em que esta se dá, no contexto específico da Região Alto Uruguai, procurando compreender que identidade profissional foi e está sendo construída, em função das lógicas que fundamentaram o processo de formação em dois momentos históricos.

Para tanto, procuramos caracterizar a natureza do fazer pedagógico desde o surgimento, na Região, das Escolas Normais até a criação do ensino superior. O percurso histórico da formação inicial foi marcado por diversas situações que foram investigadas e questionadas. A busca orientou-se por interrogações básicas sobre as quais delineamos a análise em cada situação:

- Investigar quais conhecimentos foram e são enfatizadas na formação.
- Analisar as concepções teórico-metodológicas que têm sustentado e sustentam a formação profissional nesses cursos.
- Evidenciar como os atores se posicionam frente à sua formação.

A resposta a estas questões demandou uma sondagem de aspectos significativos que envolveram as escolas de formação, o que significou remeter-nos ao modelo social, econômico, político e cultural em que tais escolas se originaram, tendo presente que a Escola Normal surgiu bem antes do Curso de Pedagogia, na Universidade; foi preciso vermos quais as exigências que a sociedade tinha para com a escola e o que dela esperava, bem como

estabelecermos a relação entre o surgimento do ensino superior e o enfraquecimento e perda de identidade da Escola normal, a fim de distinguir que perspectivas podem ser apontadas para a formação do professor de primeira a quarta série e quem deve assumir tal formação.

## **CAPÍTULO III**

### **ABORDAGENS METODOLÓGICAS**

#### **1 O REFERENCIAL TEÓRICO E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Uma vez formuladas as questões básicas sobre o fenômeno de interesse de estudo, procuramos o caminho para chegar às respostas.

O que é de significativa importância relevar é que todo o trabalho de pesquisa esteve orientado por um corpo teórico-conceitual, responsável por "iluminar" e embasar o paradigma de observação, coleta de dados e de trato das questões propostas. O referencial teórico teve um papel fundamental na formulação do problema de pesquisa e na estrutura das questões orientadoras. Conscientes de que o desconhecimento ou a visão equivocada da teoria tem sido responsável pelo insucesso de muitos estudos na área da educação, trabalhamos embasados na certeza de que a falta de clareza de princípios teóricos norteadores provocaria equívocos e confusão em relação à problemática que queríamos estudar, ocasionando um certo "estranhamento" entre o pesquisador e o que desejávamos estudar. Sem essa clareza a pesquisa perderia suas referências e sua essência, sendo impossível conduzi-la a bom termo.

Sabedores de que o cuidado com o referencial teórico mune o estudioso dos elementos necessários à compreensão e interpretação dos dados e que a internalização desse referencial daria condições para fazermos fluir e interpretar os mesmos, a articulação entre a teoria e a análise do material exigiu-nos retomadas sucessivas com a finalidade de decidir a respeito do que seria relevante e do que extrairmos para responder às questões de pesquisa.



A análise teórico-ideológica foi uma dimensão indispensável para a compreensão dos comportamentos humanos. O exame das posturas teóricas que regiam as ações das pessoas envolvidas na investigação forneceu o quadro de referências de onde partimos para desencadear a ação de pesquisar, de olhar o objeto de estudo. Isto permitiu reconstruirmos os contextos culturais, as crenças e os cenários educativos. Para Certeau (1995), o desaparecimento de princípios universais é um aspecto da situação presente. Uma vez que nossos modelos teóricos praticamente não nos permitem pensar o plural de sistemas inter-relacionados ou sedimentados, devemos primeiramente tentar saber como as racionalidades que permaneceram necessárias podem surgir de situações particulares e se inserir na ação.

É importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Como membro de um determinado tempo e de uma sociedade específica, este irá refletir em seu trabalho de pesquisa, os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. Não foi diferente nesta pesquisa. Para respondermos às questões de pesquisa, concomitante ao referencial teórico, precisamos fazer uso de uma metodologia que nos permitisse alcançar os objetivos propostos com fidelidade.

## **2 AS QUESTÕES DO MÉTODO – COMO “OLHAR” O PRESENTE E O PRESENTE**

Sem desprezar, contudo, alguns aspectos quantitativos, admitindo que qualidade e quantidade estão intimamente ligadas, as discussões hoje se centram em questões mais profícuas como a natureza do conhecimento científico e sua função social, o processo de produção e uso desse conhecimento, questões essas com as quais nos defrontamos diariamente como pesquisadores e para as quais precisamos encontrar respostas. Embora a discussão sobre qualitativo *versus* quantitativo na pesquisa em educação, intensa até o final do século XIX, já esteja hoje, de certa forma, superada, importa expressarmos e reforçarmos a abordagem qualitativa que caracterizou a pesquisa que ora relatamos.

São respostas que precisam ser buscadas tanto individual quanto coletivamente, de forma sistemática e persistente, e nesse processo de busca devem ser expostas à discussão, à crítica, ao debate, para que o conhecimento possa ir se consolidando e a abordagem qualitativa possa conquistar credibilidade e maturidade (André, 1995, p.25).

Isto porque, por mais esforço que haja em desenvolver um trabalho unicamente dentro do olhar qualitativo, sempre vamos necessitar de elementos quantitativos, quando lidamos com um universo mais extenso e diferenciado entre si. Sabidamente, por vezes, há dificuldade em delimitarmos precisamente os campos de um e de outro enfoque, pois eles se interceptam constantemente. No entanto, no caso deste estudo, fizemos uma clara opção pelo enfoque qualitativo.

Mesmo diante da grande quantidade de estudiosos e pesquisadores que optam pelas metodologias e abordagens qualitativas em educação, parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão da cientificidade de tal proposta. Há o perigo de continuarmos empregando o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva, caindo no extremo de chamarmos de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele bem ou mal feito.

A perspectiva qualitativa de pesquisa em educação atenta para a superação do paradigma positivista de pesquisa com vistas a encontrarmos novas formas de pesquisar para romper com a influência e o domínio do enfoque positivista.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É à abordagem de seu trabalho que se vai dar o crescimento do conhecimento específico sobre o assunto, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

À medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a toda instituição social. Por isso o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques; ele se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente. O pesquisador tem que estar preparado para mudar suas expectativas a qualquer momento da pesquisa, porque a realidade

é dinâmica, dialética e para compreendê-la é preciso também utilizar uma metodologia de apreensão do conhecimento adequada. Decidir o que constitui realmente o caso, como os dados serão analisados, quem será entrevistado ou observado, que documentos serão analisados é uma atividade que pode ser apenas esboçada num primeiro momento, mas terá que ser repensada, redefinida, modificada ao longo da pesquisa. Para Lüdke (1986), cada vez mais se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que tendem para esse caráter dinâmico. Cada vez mais entendemos o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Uma das grandes tendências da pesquisa hoje é exatamente a de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu estudo, em sua realização histórica.

Diante dessa dinâmica investigativa e dinâmica da pesquisa hoje e diante da complexidade da realidade social e cultural, a adoção de um método fechado de pesquisa passa a ser desafiadora e questionável. A compreensão de uma realidade plurifacetada e que se transforma a cada momento como é o caso da formação de professores exige de nós um tratamento e uma sensibilidade para nos adequarmos e lidarmos com as prerrogativas de nossa investigação.

Embora seja necessário basearmos o trabalho em um método orientador, devemos ter a abertura e a clareza suficientes para entendermos que este não pode transformar-se no **único método possível** de que vamos lançar mão. O trabalho desenvolvido por Costa (1995a) mostra a maleabilidade e predisposição necessárias para nossa mudança de eixo e de olhar enquanto nos envolvemos com temas relacionados ao trabalho e formação docente. Este serve de exemplo e de inspiração no momento em que elaboramos a proposta de tese e em que encaminhamos os passos para a investigação do tema proposto.

Além disso, se é válido o postulado de que a realidade é sempre mais rica e complexa do que qualquer teoria formulada sobre ela, sou obrigada a reconhecer que também não há nenhum método capaz de captar uma realidade em sua multiplicidade infinita de manifestações, sendo nossa atribuição e nosso desafio, como pesquisadores e pesquisadoras, esboçar caminhos investigativos que permitam aproximações a um âmbito de investigação sem forçá-lo a encaixar-se na camisa de força de um método (Costa, 1995 a, p.150).

Ao falar sobre o método utilizado pelo pesquisador para desenvolver seu trabalho de pesquisa, Corazza (1996) salienta ser uma das questões que está colocada pelas condições históricas de possibilidade dos tempos de agora; não se pode mais ficar trabalhando com um método único, privilegiado por uma única disciplina, nem mesmo com um aglomerado de métodos reunidos sob a forma de um compensado disciplinar, já que o ferramental teórico da teorização social contemporânea é, sem dúvida, mestiço. A escolha de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivados, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. “De fato, não se pode supor que existe em algum lugar um ponto de observação de onde se poderia abarcar o presente e o futuro de uma sociedade” (Certeau,1995, p.191).

Dentre as diversas categorias de estudo, enquadramos esta pesquisa como **histórico-organizacional**. Nesta abordagem, nosso interesse recai sobre a vida de instituições específicas (Escola Normal e Curso de Pedagogia). Vamos nos debruçar sobre o material disponível, arquivos que registram documentos, publicações, estudos pessoais... e, também buscamos dados através de entrevistas com pessoas-fonte.

Uma das primeiras tarefas realizadas nesta pesquisa foi de natureza histórica, ou seja, buscamos dados para escrever a história das escolas de formação da Região, sua trajetória, o caminho percorrido. Para a execução de tal proposta definimos questões de pesquisa a partir da análise documental (pesquisa de natureza mais histórica), o que nos demandou recorrer às fontes escritas (documentos, jornais, atas, circulares,...) e orais (investigação a partir das falas, das entrevistas com professores e pessoas ligadas às escolas de formação). A intenção foi reconstruirmos objetiva e acuradamente relações, fatos, acontecimentos a respeito do objeto de pesquisa, descrevendo os elementos mais significativos. “O que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constitui e constituiu, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver” (Corazza,1996, p.119).

### **3 OS OBJETOS DE ESTUDO – O RECORTE NECESSÁRIO**

Esta pesquisa estudou as instituições de nível médio formadoras de professores para as séries iniciais que existiram e ainda existem na Região, desde a época da colonização; foram envolvidas as que foram fundadas, e depois desativadas, e as que ainda continuam funcionando, investigamos as causas da extinção de várias escolas formadoras. Também investigamos outras questões ligadas à vida e à formação deste professor, citadas na problematização. Igualmente estudamos a respeito da criação, trajetória histórica e práticas de formação desenvolvidas pelo Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim.

### **4 COLETANDO DADOS**

Dados são todas as informações que julgamos oportunas e desejamos ter à disposição para a execução do exercício de pesquisa e a consolidação do projeto. Alguns autores preferem a denominação "materiais" no lugar de "dados" por acreditarem que "materiais" seria mais amplo, menos comprometido com a quantificação e serviria melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa. A denominação não interferiu no interesse e nos objetivos da pesquisa, portanto, usamos as expressões "dados" e "materiais" como afins, reconhecendo nestas expressões não só a sua forma lingüística, mas também seu conteúdo e significação histórica.

Os dados foram buscados com a finalidade de construirmos um material concreto para orientarmos e darmos solidez ao trabalho. É sobre eles que nos debruçamos e “gastamos” boa parte do tempo de pesquisa, seja para obtê-los, seja para analisá-los. Constituíram as evidências sobre as quais colocamos a luz do referencial teórico.

Buscamos dados em documentos escritos diversos: documentos oficiais das escolas, artigos de periódicos, regimentos das escolas, notícias e reportagens de jornais, enfim, nas mais diversas fontes escritas que se prestaram a uma análise documental. Esta busca

identificou informações relevantes contidas nos documentos a partir das questões ou hipóteses de interesse. Os documentos representam uma fonte duradoura e frutuosa para a coleta de dados e o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que podem ser consultados tantas vezes quantas desejarmos e pelo fato de as informações serem estáveis, permitindo maior estabilidade também nos resultados. “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke, 1986, p.39).

A **análise documental** (instrumentos legais, oficiais, estatísticos...), que sistematizou as informações, trouxe-nos elementos importantes que permitiram consolidar o estudo. Foi significativo, neste instrumento, levarmos em consideração a análise de conteúdo que nos permitiu compreender melhor a riqueza das informações contidas, expressas de modo transparente, extrínseco, sem necessidade de uma análise mais profunda de seu sentido, do "não dito". Estas trazem expresso as ideologias, filosofias e interesses políticos que nos interessam enquanto "material" de estudo.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir das questões que nos propomos. Os documentos permitem que os consultemos quantas vezes desejamos, dando-nos maior possibilidade de construirmos um trabalho em bases sólidas, onde possamos fundamentar nossas afirmações e declarações.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que nos permite fazer interferências válidas e reaplicáveis dos dados para o seu contexto. Exige que tomemos a decisão sobre as unidades de análise que desejamos para nosso trabalho. A escolha adequada, a clareza teórica dos conceitos básicos das teorias que fundamentam suas hipóteses e alimentam o conteúdo da mensagem e a seleção criteriosa dos conteúdos a serem analisados, podem determinar o rumo do resultado final do trabalho. Esta forma de analisar os dados a partir do conteúdo pode passar a idéia de que vamos nos deter exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos; no entanto ela também supõe que a análise trate de desvendar o conteúdo latente que eles possuem.

O que podemos temer na análise de conteúdo é que ela pode permitir-nos fazer escolhas arbitrárias pelo fato de os documentos serem amostras não-representativas dos fenômenos estudados. Por ser um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, as mesmas podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos.

“Isso significa que no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também o conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições” (Ludke, 1986, p.41).

Outra importante fonte foram as **entrevistas livres ou abertas** com professoras formadoras do Curso de Pedagogia e do Curso Normal das Escolas pública e particular, professoras em exercício de primeira a quarta série em escola pública municipal e estadual e em escola particular, alunos do Curso de Pedagogia do primeiro e nono semestres, alunas do Curso Normal do primeiro e terceiro anos, professores que atuaram na Escola Normal, ex-alunos.

Nas entrevistas não houve imposição de uma ordem rígida de questões; o entrevistado discorria sobre o tema proposto com base nas informações que detinha e que, no fundo, constitui a verdadeira razão da entrevista. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke, 1986, p.34).

Em relação às pessoas-fonte entrevistadas, cabe-nos comentar, por sua especificidade, uma situação. Algumas das pessoas-fonte são ao mesmo tempo professores na Escola Normal e na Universidade. Muitos professores da Universidade foram alunos da Escola Normal e muitos dos alunos do curso normal são, hoje, alunos do Curso de Pedagogia. Esta perspectiva traz elementos diferenciados, que merecem ser levados em consideração pelo duplo olhar que os mesmos possuem sobre as instituições que serão estudadas.

Uma vez analisadas as informações relativas a cada um dos objetos de estudo, - **formação em nível médio e formação superior** - foi realizada análise comparativa entre os dois níveis, buscando responder ao problema que originou a pesquisa.

Toda realidade está carregada de sentido, de representações e o pesquisador faz uma opção pelos sentidos que se apresentam com maior afinidade às suas percepções. As práticas sociais são fontes de sentido; ao analisá-las ou ao tomá-las como objeto de estudo, procuramos pelas representações e pelos sentidos que desejávamos ou queríamos ver, de acordo com as representações pessoais. Na percepção de Certeau (1995), o pesquisador sempre produz a escritura da história a partir do presente, de sua relação com os poderes que o governam, das questões cuja resposta um grupo social procura necessariamente.

Na visão de Almeida (1998), para o pesquisador que se utiliza de fontes orais, o importante é ouvir o bom senso e fazer prevalecer o respeito e a atenção, assumindo deliberadamente uma postura metodológica que não pressupõe a tão propalada neutralidade acadêmica e científica por ser impossível não se envolver naquilo que escuta e com aquele que conta.



# **CAPÍTULO IV**

## **INCURSÃO HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

### **1 O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO**

Dentre as coisas que pretendemos registrar, a primeira diz respeito às divergências entre os autores que procuram escrever sobre a origem das primeiras escolas voltadas para a formação de professores, devidas aos vários momentos pelos quais passam: criação, instalação e seu fechamento ou extinção.

A plena compreensão dos papéis desempenhados pela escola no Brasil e sua evolução, desde o início da formação da sociedade nacional até o presente, vinculam-se diretamente ao modo pelo qual o analista social percebe e interpreta a formação econômico-social que aqui se vem constituindo há cinco séculos.

#### **1.1 Período Colonial e Imperial**

O período que vai de 1549 a 1850 apresenta dois momentos importantes para a história da educação brasileira: o primeiro é a fase jesuítica da escolarização colonial; o segundo é caracterizado pela vinda da Família Real para o Brasil, que provoca o desenvolvimento da colônia e a tomada de uma série de medidas para atender aos interesses das elites dominantes.

É nesse momento histórico (1808-1850), que se dá o início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente, que são criadas as primeiras escolas normais.

Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todos os seus domínios. Em seu lugar foram criadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que nem de longe chegaram a substituir o sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino instalada para determinada disciplina, com professor único, considerado “proprietário da aula”. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. Os professores improvisados e mal pagos, geralmente de baixo nível, contrastavam com os jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte, com uma formação marcada por uma severa “rigidez” na maneira de pensar e de interpretar a realidade, decorrente da *Ratio Studiorum*<sup>10</sup>. Pedagogicamente, as aulas régias significaram um retrocesso.

O Alvará já referido criava o cargo de “diretor geral dos estudos”, determinava a prestação de exames para todos os professores, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava “comissários” para o levantamento sobre o estado das escolas e professores.

O surgimento das escolas de primeiras letras, em número reduzido, com objetivos limitados, com conteúdos discutíveis e com metodologias inadequadas vai criar um embaraço maior na situação educacional da época, [...] “era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante; a população era mínima” (Ribeiro, 1989, p.47).

As queixas em relação à escola são freqüentes e dizem respeito ao mau preparo dos alunos, ao critério “liberal” de aprovação, à falta de assiduidade dos professores pela necessidade de complementarem o orçamento com outras atividades.

---

<sup>10</sup> Plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus. Além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: Letras, Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinado principalmente à formação de sacerdotes.

De 1823 a 1838 procurou-se adotar no Brasil um método trazido da Inglaterra, denominado de ensino mútuo. “Um professor escolhia e preparava seus melhores alunos para ensinarem seus colegas” (Fusari e Cortese, 1989, p.73). Este ensino estava apoiado nas idéias do inglês Lancaster, que desenvolveu uma proposta pedagógica caracterizada pelo emprego de “monitores-diretores” e de um certo número de “decuriões” escolhidos entre os alunos mais adiantados, com o que era possível um professor dirigir um grupo.

As Escolas Lancastrinas eram rigorosamente graduadas e baseadas no trabalho com aritmética, ortografia e leitura. A promoção poderia dar-se numa só matéria, mesmo não o sendo nas outras. A aquisição de conhecimentos baseava-se na memorização. A disciplina era rígida, o trabalho muito formal. Como este método se mostrou ineficaz e não surtiu o efeito esperado, foi abandonado. Diante do fracasso desta proposta, inspirado no modelo francês de escola normal, o governo resolve investir em formas mais sistemáticas de ensino.

A primeira metade do século XIX é marcada por grandes deficiências no sistema escolar brasileiro. São poucas escolas, há falta de profissionais qualificados e os que existem estão desvalorizados e desmotivados; falta apoio do poder político constituído e a metodologia e conteúdo são deficitários. “Desta forma, o ensino foi se enfraquecendo cada vez mais, principalmente por causa das grandes dificuldades financeiras das províncias. E assim as escolas se arrastam durante o período colonial” (Fusari e Cortese, 1989, p.73).

Na segunda metade do século XIX, a monarquia brasileira não se interessou em mudar o quadro educacional do país, não investiu o suficiente no ensino primário e contribuiu para manter a mesma situação.

Em síntese, tanto no Período Colonial quanto no Império praticamente nada se fez em prol da escola pública e das escolas de formação de professores para as séries iniciais. Na verdade, os “sistemas” colonial e imperial de educação destinavam-se às classes dirigentes e à aristocracia, numa preocupação com o ensino das letras e das artes liberais. As questões da instrução pública – como era tratada a educação – eram mais discutidas nos âmbitos palacianos e políticos do que em âmbito pedagógico.

A análise dos principais acontecimentos no âmbito educacional durante o longo período imperial mostra que essa época se caracterizou por uma sucessão de tentativas de se

criar um certo tipo de ensino, que raramente passava das propostas. Notamos que as autoridades sentiam os problemas que atingiam o ensino, mas não estavam convencidas de que as proposições de reforma tivessem realmente algum efeito. Essas reformas visavam ampliar o programa de ensino das escolas elementares, estender essa formação por mais tempo, estabelecer novas condições para a fiscalização e o controle do ensino, assim como estabelecer melhores condições para o magistério, como remuneração e aposentadoria, além de definir as exigências para o ingresso na profissão, regulamentando provas e concursos de acesso e os requisitos mínimos para os candidatos.

Mesmo que a Constituição de 1824 falasse em “instrução primária gratuita para todos”, pouco se fez no sentido de buscar um quadro efetivo de atendimento à clientela em idade escolar e muito menos no referente à formação de professores. A expansão da escola elementar no final do Império passou a exigir a formação específica para os professores atuarem, o que provocou iniciativas no sentido de criar as Escolas Normais.

As primeiras Escolas Normais nasceram na Regência, quando as províncias foram incumbidas de desenvolver o ensino primário. Foram criadas nas Províncias, iniciando de fato o movimento das Escolas Normais no Brasil. “Pode-se afirmar, portanto, que a formação do magistério antes do período republicano, efetivava-se, de fato, na Escola Normal que, com raras exceções, consistia em cursos anexos aos já criados Liceus” (Kullo, 1999, p.22).

Após a implantação da Escola Normal de Niterói (1835), primeira Escola Normal do Brasil, foram fundadas outras em várias cidades do país: na Bahia (1836), Pará (1839), Ceará (1845) e São Paulo (1846). As primeiras Escolas normais eram de no máximo dois anos e em nível secundário. A formação de professores nessas escolas era assistemática, sem qualquer método e com preocupações maiores em relação à dedicação, qualidades morais e aptidão, em detrimento dos conhecimentos especializados. Sobre estas escolas é interessante observar que elas destinadas inicialmente a formar os professores homens aos poucos passaram a ser um espaço exclusivamente feminino.

Pela Lei de 15 de outubro de 1827, a mulher adquiriu o direito à educação, através da criação de Escolas de Primeiras Letras para meninas. Se, de um lado, a Lei de 1827 representou um marco para a mulher, significou também um instrumento que acentuou a discriminação sexual, pois só admitia o ingresso de meninas na escola primária, não aceitava a co-educação nas escolas e

reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares. Representava uma decorrência da vigente divisão dos papéis sociais da mulher, para a qual supostamente de nada serviria o conhecimento. As expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía, de modo praticamente cabal, a necessidade de instrução. A realidade brasileira frustrava, assim, a aplicação do primeiro plano de educação feminina, o qual oferecia à mulher o mínimo em matéria de instrução.

Vale lembrar que desde o Período Colonial o ideal da educação feminina restringia-se exclusivamente às prendas domésticas. Paradoxalmente, à medida que se dava espaço para que a mulher pudesse ingressar no campo educacional como aluna e também como mestra, limitava-se sua ação e a perspectiva do ensino recebido. Havia diferenças de currículos que implicavam diferenças salariais, uma vez que se ganhava por disciplina lecionada e algumas delas não eram permitidas às mestras. Não havia escolas para mulheres, com exceção dos conventos, sendo que até 1811 existiam no Brasil, ao todo, somente cinco conventos.

Também em 1927 a legislação restringe o ensino de aritmética nas escolas de meninas, às quatro operações. Como elas não seriam obrigadas a ensinar aritmética, não a aprendiam no período de formação, porque não estava no currículo das escolas de primeiras letras; isto se tornou um motivo a mais para diferenciar salários entre homens e mulheres. Ensinar geometria significava ter um salário maior; como as mulheres não ensinavam, porque não estavam habilitadas para tal, passavam a ter um salário menor. O ensino nas escolas femininas enfatizava mais os trabalhos manuais do que a leitura, escrita e aritmética, mantendo a mulher distante das “operações mentais intelectualizadas”, tidas como próprias do homem.

Durante o Império, o ensino secundário dispensado nos Liceus, criado nas Províncias para clientela masculina de elite, era propedêutico e destinava-se àqueles que pretendiam prosseguir os estudos em nível superior, sendo que este último não era permitido às mulheres.

Com a possibilidade de a mulher estudar e freqüentar a Escola Normal, esta passou a ser uma das poucas opções de sua ascensão cultural, acabando por atrair uma clientela de moças de famílias abastadas que buscavam uma oportunidade de seguir os estudos. A mulher passa a se interessar por aqueles ramos onde o seu acesso era socialmente aceito. “Desta forma, em fins do Século XIX, a Escola Normal cumpre a função de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, funções essas que sem maiores alterações persistem até a atualidade” (Novaes, 1991, p.21).

Tratava-se, na verdade, de uma ocupação e não propriamente de uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida homens) emergentes dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Ao se formarem, as novas mestras ou iam dar aulas nas poucas vagas existentes no primário para meninas ou, mais freqüentemente, eram contratadas como preceptoras nas casas ou fazendas de famílias de grande poder econômico. Por essa razão o magistério acaba servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento.

Nas capitais provinciais, no Período Imperial, funcionavam “cadeiras de pedagogia”, anexadas aos liceus. “As escolas normais nas províncias, sofreram avanços e recuos. Com a mesma facilidade que eram criadas também eram extintas; outras vezes se limitavam a implantar a cadeira de Pedagogia anexa ao Liceu” (Cavalcante,1994, p.28).

Curiosamente, São Paulo abrigou a primeira Escola Normal noturna (1946), para permitir que jovens que trabalhassem durante o dia pudessem freqüentá-la. Rui Barbosa, em suas obras, que trazem severas críticas às escolas noturnas e à sua clientela, discute e polemiza sobre a qualidade e a consistência da formação recebida por estes jovens.

Rui Barbosa (1942) critica impiedosamente as Escolas Normais no Brasil, principalmente a respeito dos turnos de seu funcionamento: à tarde e à noite. Esta forma de funcionamento anula qualquer possibilidade de qualificar sua ação e sua missão própria. Impede que os alunos possam estar na escola nos melhores horários do dia e possam exercer atividades práticas de campo, que a formação exige. Acabam freqüentando a Escola Normal alunos menos qualificados e aqueles que se sujeitam a tal horário. Nesta perspectiva, as horas reservadas ao descanso, após um dia de trabalho, serão utilizadas para estudar, num último esforço para vencer as dificuldades e superar as agruras de um corpo abatido pelo cansaço e esforço do labor diário. Será, sem dúvida, uma profissão de aventureiros que vão tentar a sorte e uma última cartada para colocar a prêmio as suas poucas capacidades. Afirma que não existe e não conhece um só país no mundo onde a Escola Normal seja noturna. Sua crítica ganha sentido por posicionar-se a favor da obrigatoriedade de freqüência e da instrução profissional, considerando o ensino prático a alma e a razão de ser das Escolas Normais. A alta qualidade das idéias expressas por Rui faz dele um referencial para os estudos no final do Império e nos

primeiros anos da República no Brasil. É provável que o acanhado e provinciano cenário da Corte Brasileira não tivesse interlocutores com idéias fundamentadas, capazes de configurarem-se em seus adversários.

O insucesso da Escola Normal deveu-se muito mais à concepção e expectativa em relação à escola, por parte da grande parcela da população das camadas menos favorecidas, do que da sua improvisação e ausência de quadros capazes de levá-la adiante com sucesso. A instrução não fazia parte dos objetivos da população, a não ser de uma camada muito restrita de privilegiados economicamente. Ela não era vista como mecanismo de ascensão social, só vindo a sê-lo quando o país entra num estágio de urbanização e industrialização crescentes.

Em face da calamitosa situação do ensino no Brasil Imperial, dada a incompetência dos mestres das escolas públicas e particulares, a necessidade de criação de Escolas Normais passa a ser sentida de modo crescente, porém só nos últimos anos do Império começam a ser implantadas definitivamente.

## **1.2 A Primeira República (1889-1930)**

O período de transição do Império para a República assistiu a uma considerável valorização da intelectualidade. É na dinâmica deste contexto de crença na educação como solução dos problemas sociais e alicerce para a modernidade que se iniciaram reformas de ensino no sentido de implantar novas idéias educacionais necessárias à construção de uma nação moderna. Os primeiros trinta anos do Período Republicano representaram uma etapa de formação e consolidação da Pedagogia tradicional brasileira. Os papéis sociais do homem e da mulher e suas necessidades de instrução eram percebidos em consonância com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar. No conjunto de reformas que cada uma dessas correntes de pensamento propõe, o problema da Escola Normal assume contornos diversos. As diferenças de perspectiva, de meios e de fins para a Escola Normal ou, mais genericamente, para a formação do professor primário, são nebulosas, não se apresentam com objetivos distintos e definidos.

A educação brasileira desenvolve-se no contexto econômico, cultural e político que orienta a evolução histórica do país e, como tal, assume características parecidas às demais instituições da sociedade brasileira. Como acontece com os sistemas econômico e político, o sistema educacional brasileiro concretiza-se a partir da influência de conceitos e enfoques teóricos, muitas vezes, importados e adaptados de sistemas de outros países, aumentando a distância entre o que se pensa e a realidade sócio-cultural-educacional do país.

A influência do ideário positivista, apenas anunciado ao final do Império, vai se manifestar mais evidente a partir da República e mais intensamente na República Velha. Como diz João C. de Oliveira Torres (1943), a influência do positivismo em nosso ensino, como em muitos outros setores, foi principalmente indireta. Por toda parte, pelos motivos mais diversos, permaneceu entre nós um modo de pensar muito sutil e pouco visível. Formou-se, assim, nos meios educacionais brasileiros, uma espécie de subconsciente positivista. Sem dúvida alguma, foi este espírito nitidamente positivista da mentalidade educacional brasileira a mais marcante e duradoura das influências das doutrinas de Comte no Brasil.

Uma referência constitucional à laicização do ensino público deixava transparecer claramente ideais positivistas, vigentes na mentalidade da elite política da época. Estes ideais inspiram as reformas de ensino na República Velha brasileira. A presença dessas idéias neste período foi relevante pelo fato de ter influenciado as primeiras atitudes de organização política e social naquele momento. Apesar de haver iniciativas mais globais, este momento histórico caracteriza-se pela quase total ausência de uma política nacional em matéria de educação pública, reflexo da própria descentralização política que dominou a época. Tanto a Constituição Federal quanto a Estadual de 1891 pouco dizem a respeito da educação pública e da formação de professores. A Constituição Federal estipulava que competia à União legislar sobre ensino superior nos Estados. Mesmo assim,

[...] na aurora da república foi decretada a Reforma do Ensino Primário e Secundário, elaborada por Benjamin Constant cujo modelo, denominado 'Ensino Secundário Integral', estava influenciado pelo positivismo de Augusto Comte. Seu objetivo era superar o caráter propedêutico em favor do perdido caráter formativo. Em substituição aos 'exames de preparatórios', estabelecia os 'exames de madureza' mais do que um instrumento de verificação intelectual, pretendiam ser um mecanismo de aperfeiçoamento do ensino secundário (Sander, 1977, p.46-47).



Observa-se que o ensino primário, gratuito, porém pouco disseminado, e as pouquíssimas escolas normais e técnico-profissionais, também gratuitas, destinavam-se às classes menos favorecidas. Por outro lado, o ensino secundário, mantido em sua maior parte por entidades particulares, e de caráter propedêutico ao superior, e o próprio ensino superior, mantido pelos poderes públicos, destinava-se aos elementos da classe dominante, que viriam a formar os quadros político-administrativos do país.

A mentalidade dominante a partir dos anos vinte é decorrente do processo de transformações econômicas e sociais provocadas pela ascensão da burguesia industrial; mudanças na economia, na política e na sociedade provocam um redirecionamento dos problemas educacionais por influência dos novos ideais pedagógicos assentados no ideário liberal. A educação passa a ser fator de reconstrução social e à escola dá-se a incumbência de modernizar a sociedade, provocando a necessidade de se repensar, entre outras coisas, a formação do magistério. “À escola atribuiu-se o papel de transformar a sociedade, e a escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (Brzezinski, 1996, p.27).

O Brasil dos anos vinte passou a sentir uma razoável influência americana que não se limitava à área econômica, mas evoluiu rapidamente para o campo cultural e educacional. As idéias da Pedagogia Nova americana passaram a ser objeto de interesse de estudo de grande parte dos jovens intelectuais brasileiros. O ciclo de reformas do ensino dos anos vinte e trinta é inspirado nos ideais escolanovistas.

As reformas educacionais provocadas ou intentadas na década de vinte ocorrem num momento marcante da história do país. A necessidade de se afirmar como nação independente e de atender à demanda de mão-de-obra um pouco mais especializada para a indústria nascente levou a um movimento nacionalista liberal que culminou com a Revolução de Trinta. Era urgente a tarefa de remodelar o ensino brasileiro, equacionando de modo diverso os problemas mais prementes de uma ordem social que fazia um esforço consciente para transformar-se. As transformações políticas e econômicas traduziram-se pela difusão de idéias liberais no campo educacional, visando integrar a população ao desenvolvimento do país, idéias essas que conduziram a tentativa de difusão da alfabetização e do ensino primário a camadas mais amplas da população. Surgiram diversas reformas em diferentes unidades da federação no âmbito do ensino primário e normal que refletiam, em parte, as novas idéias e os

princípios da escola nova. A renovação no terreno da educação vinha, contudo, muito mais no plano regional, dos Estados, do que da União, afetando diretamente o ensino primário, normal e profissional, sem marcar profundamente o ensino secundário e superior.

O movimento de divulgação do ideário escolanovista foi inovador e rompeu com idéias do período anterior e as reformas promovidas impulsionaram a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores educacionais e outros.

O nascimento das primeiras Universidades e a posterior integração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e dos Institutos de Educação a estas, marcou o período inicial da evolução do Curso de Pedagogia no Brasil. Mas a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se tornou realidade nas primeiras décadas republicanas.

As escolas normais se apresentavam nessas reformas em busca de renovação mais dos seus currículos – como anexar a escola modelo ou escola de aplicação as suas funções – do que de uma reforma de base nos seus princípios e finalidades. Cabe lembrar que nas épocas das reformas estaduais o número de professores leigos era significativamente maior do que o de professores diplomados (Grinspun, 1997, p.30).

A política educacional da Primeira República, de um lado, foi vitoriosa porque universalizou no Brasil a idéia de ensino primário, público, gratuito e laico, criando um sistema escolar apropriado (Escolas Normais e grupos escolares); de outro lado, porém, o sistema criado foi insuficiente e insensível ao mundo do trabalho.

### **1.3 A Segunda República (1930-1960)**

Na dimensão mundial, a década de trinta foi marcada, no mundo capitalista, pelos efeitos da grande depressão econômica de 1929 e pela derrocada do liberalismo e a conseqüente ascensão dos movimentos totalitários europeus. O movimento denominado crise de 1930 é o resultado de uma crise que se acentuava desde os anos vinte. A Revolução de Trinta possui uma significação abrangente a toda obra educacional que se instalou no pós-30,

pois a redefinição do papel da União na ordem política produz efeitos nos diversos aspectos da política pública de educação. Para Romanelli (1982), na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. O que se procurou foi um reajustamento constante de setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor intencional, do ponto de vista externo. No Brasil ocorre grande movimentação das correntes direitistas simbolizadas pela Ação Integralista Brasileira e também das ideologias de esquerda representadas pelo Partido Comunista. Em função do novo quadro que se delineia, a educação passa a ser alvo de cuidados especiais. O governo Vargas desenvolveu o esforço no sentido de controlar as duas tendências do pensamento educacional esboçado nos anos vinte. Por meio de Francisco Campos organizou uma reforma do ensino que, embora tenha desenvolvido algumas ações importantes em relação ao ensino superior e secundário, não atacou os problemas do ensino popular e nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária.

A incapacidade dos Estados em implementarem novos processos pedagógicos e a ineficiência da União em implantar a unificação pretendida marcaram a política educacional na década de vinte e na primeira metade da década de trinta. O resultado não poderia ser outro senão a manutenção de processos pedagógicos antiquados, que fortaleceram a defasagem entre as exigências escolares e as condições vividas pelos que necessitavam de escolarização.

As Reformas educacionais introduzidas pela Revolução de Trinta são bem mais significativas para o ensino nacional do que fazia supor a precária formulação republicana sobre o assunto pela Aliança Liberal. A partir da criação do Ministério da Educação e Saúde e logo após, o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), começa-se a esboçar algumas ações coordenadas e planejadas no sentido de desenvolver o quadro educacional do país. Francisco Campos toma posse do novo Ministério, e desencadeia uma reforma do Ensino Secundário, Superior e organiza também o Currículo dos Estudos Econômicos. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o país como um todo, mesmo que não congregasse todos os níveis. “As reformas de ensino de Francisco Campos restringem-se aos

níveis secundário, superior e profissional ainda respeitando a tradição republicana de relegar o ensino elementar ao âmbito regional e municipal” (Rocha, 2000, p.340).

Até 1930 não existia uma política de educação que subordinasse os sistemas estaduais e a educação básica não foi objeto de política pública da União pelo menos até 1937. As reformas realizadas pela União até aquele momento limitavam-se quase que exclusivamente ao Distrito Federal e, embora fossem apresentadas como “modelos”, os Estados da federação não eram obrigados a adotá-las.

A Reforma de Campos, do Ensino Secundário, resulta na quebra em definitivo do monopólio estatal do acesso ao ensino superior. Esta reforma sintetizou e levou às últimas conseqüências uma normatividade que vinha se estabelecendo ao longo da República. Segundo Rocha (2000), ela representou a introdução do caráter universitário ao ensino estritamente profissional, além da possibilidade de formação específica de magistério, ao lado da criação de novas áreas de saber universitário não comprometidas com as profissões predominantes: engenharia, medicina e direito.

A influência de Campos não se limita às reformas de 1931; seu compromisso com o Governo Vargas leva-o a convencer o presidente a buscar alianças com os setores católicos. Em abril de 1931 é publicado o decreto que introduz o ensino religioso nas escolas públicas, quebrando a tradição republicana do caráter laico na política educacional, decorrente das influências do positivismo. Este decreto cria disputas entre os educadores laicos e católicos, frustrando a tentativa de forjar um grande consenso dos educadores nacionais em torno dos compromissos políticos do Governo Vargas.

Uma das faces bem evidente da década de trinta foi a consolidação do privatismo educacional. O papel restrito do ensino oficial estadual e federal favoreceu a estruturação do ensino privado, beneficiado pela política de equiparação a fiscalização das escolas oficiais e particulares. A equiparação torna-se um processo de equalização entre o ensino público e o privado. Todas as escolas particulares poderiam solicitar sua “oficialização”, independentemente da existência de escolas públicas nas localidades onde estivessem instaladas, estimulando a iniciativa privada e o empreendimento empresarial em relação à educação, o que foi aproveitado por muitos setores da sociedade, principalmente os ligados a igrejas.

Até meados do século XX, a Igreja Católica se constituiu na principal agência formadora e educadora da mulher, por meio de suas instituições de ensino. A abertura de espaços para mulheres no magistério objetivava primeiramente a manutenção de princípios morais conservadores, contra a co-educação e a favor do “contato” das meninas com mestras do mesmo sexo, do que a real profissionalização da mulher. “A esse aumento e essa demanda correspondeu uma visão ideológica que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade, o que se faria principalmente pela sua inserção no campo educacional” (Almeida,1998, p.66).

Até a década de trinta a Escola Normal, pública ou particular, mesmo com inúmeras dificuldades e deficiências e com uma formação de caráter geral, constituiu-se na principal agência formadora e de elevação da cultura da mulher; depois de 1930, há uma acentuada feminização do magistério primário, em decorrência da própria expansão da escolaridade primária, no bojo das profundas transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no país. Nesse período, a Escola Normal passou a ser profissionalizante, exigindo-se, para cursá-la, ginásio completo. O acesso ao secundário propedêutico, bem como ao nível superior, era muito limitado e só às vésperas da década de quarenta é que se permitiu às normalistas o ingresso em algum Curso de Filosofia, direito este que se estenderia a outros cursos a partir de 1953.

Dos anos trinta aos anos sessenta, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, evoluíram, via de regra, lenta e irregularmente e as Escolas Normais e os Institutos de Educação sofriam sucessivas adaptações de modo a adequarem-se a cada decreto reformador do ensino.

A idéia de estudos pedagógicos em nível superior remonta aos anos 20, quando já havia intenção de elevar os estudos para este nível. Em 1930 a idéia de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) visava implantar estudos acadêmicos desinteressados para a base da cultura nacional. De acordo com Kullo (1999), os objetivos específicos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras eram ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e aprimorar conhecimentos necessários ao exercício do magistério. Teria três seções: a de educação, a de ciências e a de letras. Seriam esses os cursos de licenciatura e os diplomados deveriam lecionar disciplinas de sua especialidade no ensino normal (licenciados em Educação) e no secundário (licenciados em Ciências e Letras).

A tradição brasileira da escola superior isolada e independente tinha muita força, e diante do surgimento de grandes Universidades como a de São Paulo, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras<sup>11</sup> permanecem como escolas profissionais de preparo para o magistério secundário, com existência isolada e independente, como as demais escolas profissionais. Estas escolas se multiplicaram, à margem da dinâmica universitária, como centros de transmissão de conhecimentos técnicos, divorciados da pesquisa e do fazer próprio que caracterizou as Universidades como tal. O que na verdade acabou acontecendo é que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, dentro do quadro brasileiro, acabam por se fazerem escolas normais de preparo do magistério secundário e, com poucas exceções, colégios de artes liberais. Seu destino foi atrelado ao padrão federal de Universidade e acabou por banalizar a formação de professores pelo seu caráter prático e utilitário. “De modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituída apenas para ‘formar’ profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples” (Brzezinski, 1996, p.42).

Com o Decreto nº 8.475/45 as FFCL passaram a denominar-se apenas Faculdades de Filosofia.

O Manifesto dos Pioneiros (1932) e a generalização do ideário liberal alimentaram a crença de amplos setores da sociedade brasileira de, por meio da escolarização, chegarmos a uma transformação social. O Manifesto ampliou muito o debate político-pedagógico sobre a educação no país, especialmente ao reivindicar a oferta da educação básica, gratuita e de qualidade para todos. Ele é a expressão mais importante do movimento renovador. É a formulação de um documento público, que representa o movimento educacional nascido como crítica à escola tradicional. Visa superar o estado fragmentário deixado pelas reformas parciais. Pretende desencadear ações para superar o isolamento da escola em relação ao meio social, levando-a a articular-se com outras instituições sociais. Para os escolanovistas, a escola deverá pretender educar todos os cidadãos igualmente, e fazê-lo de forma integral. Portanto não poderá contentar-se com o ensino de técnicas culturais básicas como ler,

---

<sup>11</sup> Segundo Brzezinski (1996), a responsabilidade das FFCL seria relacionar-se com as demais unidades de caráter profissionalizante para cumprir as finalidades de propiciar a todos os estudantes o ensino básico e propedêutico e desenvolver altos estudos e pesquisas de caráter “desinteressado”. Essa unidade não era vocacionada para a profissionalização, tal responsabilidade caberia à Faculdade de Educação.

escrever e contar, mas deverá se propor a criação de ideais humanos como a solidariedade, o serviço social e a cooperação.

Na ótica dos Pioneiros, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, primários e secundários, deveria ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários. “Afirmavam que a formação universitária de professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes” (Brzezinski, 1996, p.31).

Devido à importância e extensão do Manifesto, algumas de suas reivindicações acabaram sendo incorporadas à Constituição de 1934. Nesse ano foi criado, em São Paulo, um Instituto Superior de Pedagogia, mantido pelas Cônegas de Santo Agostinho. O Instituto denominado Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae* passou a formar licenciados em educação e em outras áreas que poderíamos comparar com os Cursos de Licenciatura de hoje. Em 1931 cria-se a Universidade de São Paulo e nela o Instituto de Educação, que é transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, depois em Seção de Pedagogia e em Departamento de Educação, que deveria organizar a formação do magistério. Para chegar a esta etapa o Instituto de Educação passou por outras duas: a primeira, que preparava professores secundários, atendendo ao estatuto das Universidades Brasileiras de 1931; a segunda aquela em que ocorre a incorporação da Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano Campos.

Em 1937 temos uma nova Constituição, produzida dentro do modelo tecnocrático getulista e imposta ao país como ordenamento legal ao Estado Novo. Esta não estava determinada no sentido de o Estado fornecer à população uma educação geral por meio de uma rede de ensino público e gratuito. O texto constitucional reconheceu a segmentação e divisão social de classe. Representou, sobremaneira, os interesses de setores conservadores. É pouco explícita no princípio de integralidade do ensino básico. O Ministro da Educação Gustavo Capanema simboliza, em sua ação, o caráter autoritário de que se revestiram os rumos da educação a partir deste momento. Com uma política claramente comprometida com o regime, adota uma filosofia de valores, diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica da Nação, defendendo o controle e a defesa do Estado. A educação

deveria ser feita para propagar os princípios do Estado Novo e de acordo com as diretrizes emanadas do poder federal<sup>12</sup>.

Capanema tem preocupações com a uniformização do ensino elementar em todo país; para viabilizar tal intenção sugere a criação de uma Lei Orgânica do Ensino Primário (LOEP). As Leis Orgânicas constituíram-se em uma série de decretos-lei que começaram a ser emitidos neste período, revelando o caráter ideológico e antidemocrático do regime. Também neste período é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>13</sup>, como organismo de relevada importância nos processos educacionais do país. Para o Ministro o papel do Estado em relação à educação é de estimulação através da iniciativa pública, da assessoria técnica, do apoio financeiro, acentuando a dimensão reguladora e fiscalizadora.

Essa visão orgânica do estado, como regedor da sociedade, combina-se com a continuidade no pós-30, a despeito da introdução de certos traços de modernidade, de uma política tradicional desde a Velha República de reduzido investimento público em educação, deixando o ensino básico ao encargo financeiro de Estados e Municípios, e o ensino secundário e superior à fiscalização da União (Rocha, 2000, p.149).

O espírito da Carta de 37 orientou no sentido de fornecer uma educação dualista, na qual o ensino secundário público estaria destinado a formar elites dirigentes e o profissionalizante para as camadas populares, ou seja, desde logo separaria os que iriam governar e gerir, dos que iriam servir de mão-de-obra. “Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia” (Guirardelli, 1990, p.84).

No ano de 1937 temos a criação da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, e nela a Faculdade Nacional de Educação, que é transformada, em 1939, em Faculdade de Filosofia com duas seções: a seção de Pedagogia e a seção especial de Didática. Estrutura-se, assim, um modelo definido pelo Ministério da Educação, que compreendia quatro seções fundamentais de filosofia, ciências, letras e pedagogia e uma seção especial de didática. A formação do

---

<sup>12</sup>Segundo Rocha (2000), desde o início de 1938 documentos de chefia do estado Maior do Exército revelam preocupações com o ensino nas áreas coloniais, especificamente as de colonização alemã, dado o procedimento das escolas alemãs e as ligações que possuem com o Partido Nazista alemão.

<sup>13</sup>A influência e importância do INEP foi e é tanta que, embora com algumas mudanças em sua função e forma de atuar, hoje tem um papel estratégico dentro do processo de avaliação, credenciamento e reconhecimento de cursos em nível superior.



bacharel pedagogo dar-se-ia no período de três anos e poderia exercer o cargo de “técnico de educação”. Esta transformação da pedagogia em um campo prático onde o professor formado passa a dominar métodos e técnicas, incorre em equívocos graves, como o de se pensar que é possível dissociar teoria e prática. No entanto expressa bem a visão da primazia do pragmatismo funcional em detrimento da profundidade teórica. A separação do saber pedagógico para com os conhecimentos específicos faz com que os professores cada vez se inclinem mais para os conteúdos de suas áreas específicas e abram mão da interdisciplinaridade.

Com a sedimentação dessa distância (Pedagogia – Institutos Básicos) e com a desarticulação entre o saber pedagógico e os saberes específicos das licenciaturas, a universidade passou a formar um licenciado desavisado, pois, geralmente, este descobria que seria professor somente no final do curso ao enfrentar, como “prova de resistência”, o seu percurso nas disciplinas de cunho pedagógico (Brzezinski, 1996, p.47).

Na realidade, nunca ficou muito explícito quem eram esses técnicos e quais as suas atribuições em relação aos demais profissionais formados nas diferentes licenciaturas e nos outros bacharelados. Neste mesmo ano, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, dentro da Reforma Francisco Campos, vamos ter a formalização legal do propósito de formar os profissionais da educação em nível superior.

Chagas (in Brzezinski, 1996) assegura que a identidade do Curso de Pedagogia encontra-se no Projeto da Escola de Professores<sup>14</sup> do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que se incorporou à Universidade do Distrito Federal (UDF) pelo Decreto nº 5.515/1935. Para o autor citado, a formação do magistério para início de escolarização implica aprofundamento de estudos que não se esgotam nos currículos da Escola Normal. De acordo com este entendimento, a formação de professores constitui a identidade do Curso de Pedagogia, o que supõe pensar em uma organização do curso com formação específica, sem confundi-lo com um curso de formação geral. Assim, o curso criado em 1939 teria uma vocação para formar professores primários, mas a realidade brasileira atropelou estas intenções e colocou a responsabilidade da Pedagogia em formar professores secundários, prioritariamente, em função do despreparo destes. Esta dupla identidade parece não se ter resolvido até hoje, quando se encontra uma grande indefinição

---

<sup>14</sup> A Escola de professores do Instituto de Educação da UDF foi criada, portanto, com o objetivo de formar professores para todos os graus. Nessa mesma estrutura deveria se desenvolver a “escola” de pesquisas educacionais e de cultura superior da Universidade, consolidando-se o estudo científico da educação.

quanto ao **para que** realmente a Pedagogia deve formar e onde deve calcar sua identidade enquanto curso formador. A concepção e o conteúdo dos Cursos de Pedagogia ainda continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional. O movimento nacional dos cursos de formação de professores, retomado com maior vigor principalmente com o Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que propunha a extinção das habilitações educação infantil e séries iniciais, trabalha para traçar e unificar um perfil para o curso e para o egresso do Curso de Pedagogia. Quem sabe se resolva a questão que até hoje se tem colocado quanto ao pedagogo, sua formação e atuação no mercado de trabalho.

A história do Curso de Pedagogia evidencia que os educadores, nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, buscaram a identidade no profissional formado nesse curso, cuja origem remota encontra-se na Escola Normal. A partir de 1939, ano da criação do Curso de Bacharelado<sup>15</sup> com três anos de duração na Universidade Brasileira, o pedagogo passou a ser formado como técnico da educação e identificado como pedagogo generalista. Com mais um ano de estudos de didática superpostos aos de bacharel, pelo esquema 3 + 1, ele se convertia em licenciado e professor da Escola Normal, ou seja, passaria a exercer a profissão de formador de professores primários.

As novas tendências educacionais decorrentes desse período, mais especificamente a idéia da formação do homem racional, vão influenciar a formação de professores que passou a ser controlada pela União. A preocupação se estende não só à realidade urbana, mas pensa-se também na realidade rural. A ruralização do ensino se fez no sentido de adequar a formação do professor para as zonas rurais, criando Escolas Normais Rurais e introduzindo disciplinas nos currículos das Escolas Normais que fossem relacionadas à realidade rural para preparar professores que pudessem vir a atuar fora dos centros urbanos.

Esses fatores levam o governo brasileiro a organizar, de forma única e centralizada, a educação no país, o que ocorrerá com as leis orgânicas de 1942 e 1946, que definem o ensino profissionalizante.

---

<sup>15</sup> O curso estruturou-se administrativamente na esteira dos atos centralizados baixados em plena vigência da ditadura Vargas, em que o pragmatismo funcional era dominante.

Em 1946 passa a vigorar a “Lei Orgânica do Ensino Normal”, Decreto-Lei nº 8.530/46, que tinha como objetivos a uniformização e a melhoria do ensino mediante o estabelecimento de diretrizes e normas de caráter nacional. Determinava que devia haver a formação de pessoal docente necessário às escolas primárias; deveriam ser habilitados administradores escolares destinados a essas mesmas escolas, assim como deveriam desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. A sociedade passa a conviver com escolas que qualifiquem mão-de-obra e especializem trabalhadores para o capitalismo em ascensão, manifesto nas indústrias que se instalavam e prosperavam.

As Leis Orgânicas definem novos padrões de uma educação voltada para a preparação da mão-de-obra em decorrência das exigências do capitalismo, que alcançava nível mais avançado, em razão do estágio de evolução industrial, especialmente, a partir da Segunda Guerra Mundial (Cavalcante, 1994, p.34).

Ao mesmo tempo que uma elite era formada freqüentando escolas tradicionais com uma formação clássica, outras escolas preparavam a classe trabalhadora como mão-de-obra. Esta elite seriam os dirigentes, a classe “intelectualizada” para dirigir os empreendimentos econômicos e liderar a política brasileira. A Reforma Capanema (1942) é o exemplo de como isto se deu no cenário das políticas públicas sobre educação no Brasil, e é o retrato de como isto contribuiu para a formação das personalidades “condutoras” em oposição às “trabalhadoras” em nosso país.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, os Estados foram incumbidos de reorganizar os cursos de formação de professores a partir de suas diretrizes básicas. O Ensino Normal ficou dividido em cursos de dois níveis. O primeiro ciclo formaria **regentes de ensino primário**, funcionando em Escolas Normais Regionais, com duração de quatro anos, em nível ginásial. O segundo ciclo destinava-se à formação de **professores primários**, funcionando em Escolas Normais, com duração de três anos. Os Estados teriam a autonomia de organizar e administrar estes cursos, porém deveriam seguir a ideologia ou as diretrizes orientadoras do poder central, situado junto aos Órgãos de competência da União. Este atrelamento, em síntese, representava uma submissão quanto à organização curricular e quanto à sua filosofia educacional, o que nos leva a relacionar e a afirmar que as escolas que foram criadas pelo Brasil todo seguiram mais ou menos uma filosofia semelhante quanto à sua organização e

quanto à “orientação” para o seu funcionamento. Predominavam, no currículo, disciplinas de cultura geral sobre as de formação específica ou profissional.

Assim, a chamada Lei Orgânica do Ensino Normal, além de subordinar os estados a uma proposta centralizadora, eliminou a autonomia dos educadores, chegando a minúcias relativas, regime de estudo, conteúdos programáticos e até métodos e processos didáticos (Cavalcante, 1994, p.38).

No entanto, como aponta Triviños (1998), esse tipo de profissionais da educação que se formou, em geral, na América Latina, até a década de sessenta, teve uma notável importância social, que se manifestou não só no desenvolvimento comunitário e pedagógico, mas também no campo político, atuando entre os dirigentes dos movimentos progressistas dos países. Esta última característica talvez tenha sido uma das razões que originou, em alguns países, o desaparecimento das Escolas Normais, na década de setenta, quando na maioria dos países da América Latina, se estabeleceram as ditaduras militares.

No período de 1945-1960<sup>16</sup> houve uma expansão considerável do Ensino Normal, permitindo uma oferta significativa de professores habilitados para atuarem no ensino primário, o que não significa dizer que eram suficientes para as demandas do país. Havia um número considerável de professores leigos que ainda atuavam. A carência de professores habilitados manifestava-se praticamente na grande maioria dos Estados, permitindo-se verificar que este quadro iria permanecer por vários anos, não sendo totalmente resolvido até hoje. Estudos e pesquisas recentes constataam esta carência em áreas essenciais à formação das novas gerações no atual quadro social.

---

<sup>16</sup> Até 1961 o Curso de Pedagogia permaneceu com o esquema "3 + 1", que acabou sendo reforçado por nova regulamentação contida no Parecer 251/1962, decorrente dos postulados da Lei n° 4.024/61. Os Pareceres n° 251/62 e n° 252/69 serão abordados mais amplamente quando tratarmos do Curso de Pedagogia na Região Alto Uruguai.

#### 1.4 Fase pós 1960

A Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitou, pela primeira vez na história da educação brasileira, que as normas válidas para todo o sistema de ensino no país ficassem reunidas em um mesmo documento legal. Representou um passo na tentativa de unificar o sistema escolar, afirmando princípios de flexibilidade de currículos e de descentralização.

Segundo esta lei, a formação de professores continuou processando-se em dois ciclos: na Escola Normal de grau ginásial, preparando o regente de ensino primário, e na Escola Normal colegial, habilitando o professor primário. “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Lei nº 4.024/61, Art. 34).

Esta lei ampliou as finalidades do Ensino Normal. A par da descentralização e maior liberdade para os sistemas e estabelecimentos de ensino, ela procurou fortalecer os cursos normais e pós-normais (nível médio), enquanto o ensino profissionalizante ainda permanecia negligenciado. O artigo 55 instituiu os cursos de especialização pós-normal para qualificar estes profissionais que vão trabalhar “fora” da sala de aula, em funções mais específicas. A lei também prevê o *locus* de formação dos professores que vão atuar como docentes no ensino médio, demonstrando um cuidado e uma preocupação com o corpo de formadores. “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (Lei nº 4.024/61, art. 59). Uma das críticas feitas a esta lei é que ela hipertrofiou o Curso Normal nos seus aspectos instrumentais, em prejuízo do conteúdo básico geral e específico.

A Lei nº 4.024 também previa a possibilidade de os Institutos de Educação atuarem como formadores e prepararem os professores para trabalhar no Ensino Normal. Bastava respeitar as normas pedagógicas estabelecidas, que eram as mesmas das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1962, pelo Parecer nº 251/62, o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu o currículo mínimo do Curso de Pedagogia e procurou delinear a identidade do pedagogo como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal.

Uma decorrência da LDB de 1961 foi a reformulação dos cursos de licenciatura com duração de quatro anos. Até então o professor obtinha o título de Bacharelado em três anos. Uma nova LDB, nº 5.692/71, dez anos após a edição da primeira, alterou completamente o ensino primário e médio, que passaram a ser chamados de primeiro e segundo graus; quanto à formação de professores, a nova lei estatuiu, como meta a ser atingida pelos sistemas de ensino, a sua formação em nível superior, em licenciatura plena.

Com a tomada de poder por parte dos militares, após 1964 reconstituiu-se um novo cenário para a política educacional brasileira. O novo regime resolveu utilizar a educação de acordo com sua orientação ideológica tecnocrática. De acordo com Brzezinski (1996), esta forma de pensar passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborados pelos técnicos do Ministério do Planejamento. Os tecnocratas, contudo, passaram a ser influenciados pelos militares que assumiram, implicitamente, os interesses econômicos do complexo empresarial. Dessa forma, essa ideologia foi tomando, posteriormente, características de uma ideologia tecnocrático-militar. Esta mentalidade foi se instituindo como oficial e legitimadora do regime. A dependência e atrelamento do modelo econômico brasileiro ao do capitalismo internacional intensificou-se, tendo como prova seu lema: “desenvolvimento com segurança”. Segurança esta entendida como alinhamento do país aos cânones dos países capitalistas desenvolvidos (metrópoles). O imperialismo das grandes potências determina e dá orientação de como países periféricos, a exemplo do Brasil, devem se guiar. Esta posição não se restringe às diretrizes econômicas, mas é estendida ao quadro político e cultural, conseqüentemente ao modelo educacional que se iria adotar. Para tanto era evidente que a educação deveria sofrer uma profunda reorientação. “O novo regime de poder do Estado dispensará não apenas a ideologia religiosa da igreja, mas também a ideologia neoliberal do período anterior” (Severino, 1989, p.90). O direcionamento dado à política educacional deixara clara a intenção de subordinar o sistema educacional aos imperativos de um modelo de desenvolvimento baseado estritamente no aspecto econômico, orientando a oferta da educação de acordo com a demanda do sistema produtivo.

Os princípios de racionalidade, produtividade e eficiência foram transplantados da teoria econômica para a educação. A interferência econômica foi preponderante, por meio de concepções teóricas ou por meio de acordos, como o convênio MEC-USAID. Várias reformas de ensino foram então aprovadas e implantadas, ao lado de medidas práticas, tomadas para enfrentar a crise educacional que o país vivia. As duas leis mais importantes deste período foram a Lei nº 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e a Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus. A promulgação e a implantação desta Lei trouxe e processou orientações legais e administrativas para as unidades federadas, ao mesmo tempo que se observam alterações na organização de estabelecimentos de ensino, em grades curriculares e, particularmente, a transformação do Curso Normal em Habilitação de segundo grau. De 1834 a 1971, a Escola Normal cumpre o papel de formação do profissional da educação denominado então “professor primário”; a Lei nº 5.692/71 transforma o Curso em “Habilitação profissionalizante ao Magistério”. Na visão de Pimenta (1995), a Escola Normal, até início dos anos setenta, traduz no seu interior o não compromisso com a formação do professor necessário à transformação qualitativa e quantitativa do ensino primário, isto é, ela não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária.

As novas orientações da Lei nº 5.692/71 também chegaram aos cursos de formação de professores. Inovações estruturais se fizeram à luz da filosofia do regime político instalado. Embora seja possível reconhecer na lei uma intenção de profissionalizar o exercício do magistério, o que vinha sendo conclamado, na realidade, o Curso Normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante do segundo grau. A solução curricular que foi proposta, na prática, concorreu para dissolver o pouco de especificidade que restava no Ensino Normal, que mais ou menos tinha no ensino primário uma certa referência, embora não pudesse assegurar-se de que os ingressantes tivessem aspirações ao magistério, nem que os concluintes fossem atuar no magistério. O Artigo 29, prescreve que a

[...] formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada Região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Lei nº 5.692/71).

Esta Lei teve como cenário a euforia do “milagre brasileiro”, nasceu impregnada de forte conteúdo tecnicista, tendo como pano de fundo o paradigma economicista, segundo o qual o Curso Normal passa a ser uma Habilitação específica do segundo grau. Reforçando a tese do capital humano, define com clareza a teoria e a prática, o conteúdo e a forma que se esperava da formação do professor de primeira a quarta série do primeiro grau.

O professor que a tendência capitalista concebe é o que tem domínio de um conjunto de técnicas que levam os professores a saberem **como**, mas não o **que** ensinar, reforçando a alienação de seu trabalho, na medida em que vendem seu trabalho, mas não têm consciência do poder e do valor que sua atividade representa. A escola reflete e retrata o esfacelamento a que o avanço do capitalismo conduz. Este princípio da parcialidade trata de um indivíduo atomizado, procurando fazer uma apologia à tese do individualismo centrado na livre escolha e na igualdade preconizada nos textos legais. Therrien (1997) afirma que a formação de professores neste período deveria seguir o movimento de massa e o modelo de desenvolvimento proposto. Para ensinar importava mais formação rápida, centrada na aprendizagem de métodos e técnicas voltados para a definição dos objetivos a serem alcançados, em detrimento de uma formação centrada numa boa preparação intelectual.

A Lei nº 7.044/82, no que tange à formação de professores, em nada soma ou modifica a legislação então vigente. Não há avanços, nem modificações significativas que justifiquem uma análise mais detalhada, pois esta lei apenas eliminou a compulsoriedade da profissionalização em nível de segundo grau, e nada trouxe de novo para a revisão da habilitação ao magistério. Neste sentido, o Ministério da Educação, ainda em 1982, após constatar que o curso de magistério, modalidade normal, não estava conseguindo atingir seus objetivos, criou, por meio de sua Coordenadoria do Ensino Regular de segundo grau, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O objetivo deste era apoiar pedagógica e financeiramente as unidades da Federação que haviam manifestado interesse em desenvolver ações na área do magistério. O CEFAM seria uma Escola Normal que continuaria cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do primeiro grau. Trata-se de um redimensionamento das Escolas Normais, nos seus aspectos qualitativos, em sua amplitude e abrangência, direcionado ao professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, e para a comunidade,



procurando manter um plano de educação permanente, integrado à escola de primeiro grau, à pré-escola e à instituição do ensino superior.

Em um estudo sistemático sobre o CEFAM, Margarete Cavalcante(1994) faz uma análise detalhada da trajetória, do papel e das perspectivas desta proposta de formação. A autora, no final de seu trabalho, ao falar da vontade política que deve mover esta ação, assim se pronuncia:

A consolidação do Projeto CEFAM só poderá se efetivar mediante uma vontade política governamental, tanto dos dirigentes estaduais quanto federais. Essa vontade política deverá ser traduzida em verbas para a manutenção dos centros, com o cumprimento do orçamento nas datas previstas, para que se possa garantir a adequação de espaço físico, os equipamentos que atendam à evolução tecnológica, acervo bibliográfico atualizado, material didático-pedagógico e manutenção dos laboratórios (p.110).

Em decorrência, registramos, a partir dos anos oitenta, a criação paulatina de cursos universitários voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Esse movimento social dos educadores ultrapassa uma simples descrição de reformas curriculares, vai além de novas habilitações no Curso de Pedagogia instituídas por projetos e autorizadas pelo CFE, ultrapassa a inércia sugerida pela antiga legislação do Curso de Pedagogia. Significou um movimento de resistência política o crescimento de uma larga produção científica sobre a formação de professores.

Para Brzezinski (1996), o movimento, aos poucos, transformou-se numa arena de contestação, de denúncia, oposição e crítica às ações autoritárias e conservadoras do poder, destinadas a manter a dominação dos tecnocratas nas definições das políticas educacionais.

Impulsionando o movimento está a busca de uma identidade para o Curso de Pedagogia; discute-se a questão da posição generalista versus especialista, propondo-se a extinção da formação dos especialistas em educação. As Diretrizes atuais que orientam a respeito da formação inicial do professor para a educação básica em nível superior determinam que a formação do professor para as séries iniciais deverá ser feita em Curso Normal Superior ou com outra denominação, sem fazer referência aos Cursos de Pedagogia. Esta poderá fazer a formação do pedagogo, que exercerá a docência nas séries iniciais,

podendo também atuar em outros espaços, além da sala de aula. No entanto não fala mais em formar o especialista, eliminando as habilitações.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO SUL: DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR**

No Estado do Rio Grande do Sul, a tardia ocupação das terras e a indefinição das fronteiras entre Portugal e Espanha foram alguns dos fatores que ocasionaram um retardo - dos órgãos então competentes - referente aos planos de instrução pública. Segundo Schneider, [...] “os perigos constantes, as preocupações com a sobrevivência, o esforço de conviver com o meio, não favoreceram a criação de um ambiente adequado para preocupações com a educação de novas gerações” (1993, p.7).

A partir da chegada dos Jesuítas espanhóis, responsáveis pela criação das primeiras escolas no Rio Grande do Sul, o desenvolvimento da educação neste Estado é caracterizado por diferentes metas, objetivos, planos e reformas, enfim, interesses que identificam determinados períodos históricos. Contudo algo é certo, a instrução pública evoluiu constantemente para abranger a maior parte da população possível, haja vista que ela não tem sido somente um local onde se ensinam determinados conhecimentos, mas principalmente um meio de propagação ideológica da classe dirigente.

Todavia a evolução quantitativa passa a exigir uma melhora qualitativa e é neste momento que se cogita a criação de Escolas Normais. Deste modo, a primeira possibilidade de concretização da Escola Normal ocorre em 1840, quando o então presidente da Província, Francisco José de Souza Soares D'Andréia, devolve - após ler e fazer algumas recomendações - para o diretor da Instrução Primária, João Rodrigues Fagundes, o projeto por este elaborado sobre o Regulamento Interno para as Escolas de Instrução Primária. No entanto este marcou somente o primeiro esboço da criação de uma Escola Normal, haja vista que a primeira só viria a se concretizar 29 anos após.

Já em 4 de janeiro de 1860, através da Lei nº 446, artigo 36, parágrafo 21, a Assembléia Legislativa Provincial autorizava a Presidência da Província a estabelecer uma

Escola Normal de instrução primária na capital, anexa ao Liceu D. Afonso. Os mestres habilitados a lecionar as aulas de métodos e pedagogia nesta escola poderiam ser contratados dentro ou fora da Província, sendo que a despesa seria feita pela Instrução Pública. Contudo ainda não seria nesse ano que a Escola Normal se concretizaria.

No Relatório apresentado à Assembléia Provincial de São Pedro do Rio Grande do Sul em 1860 o conselheiro Joaquim Fernandes Leão - presidente da Província, manifesta-se:

Se me devo felicitar por haver obtido a autorização que destes a esta Presidência para estabelecer a escola normal, sinto informar-vos de que ainda não me foi possível dar-lhe execução. Dependendo o bom êxito de tão útil instituição do pessoal que a dirija, tem-me sido difícil encontrar quem se ache nas devidas condições (In Schneider, 1993, p.229).

Como o Relatório do conselheiro mostra, um dos percalços do atraso na concretização da Escola Normal era a ausência, aqui no Estado, de pessoal suficientemente habilitado para coordenar a referida escola. No ano de 1861 são feitos alguns esforços para a concretização da Escola Normal, todavia ainda não se obtém êxito, sobretudo devido ao fato de que a pessoa consultada e habilitada para organizar este estabelecimento encontrava-se no Rio de Janeiro - na direção de uma Escola Normal - e somente viria para Porto Alegre a um custo alto para os cofres provinciais. Também se cogitou que fossem mandados para a Escola Normal do Rio de Janeiro, para formação, até dois professores ou pessoas hábeis que, após tomarem conhecimento e experiência neste estabelecimento, retornariam a Porto Alegre para assumir e dirigir a Escola Normal.

Em meio a tantas dificuldades, as autoridades da Província já cogitavam se não seria melhor se o Governo-Geral estabelecesse Escolas Normais em todas as províncias. Em 1864 o presidente da Província - Dr. Espiridião Eloy de Barros Pimentel – manifesta-se, no seu relatório de governo sobre o ano anterior, à Assembléia Legislativa, a respeito da Instrução Pública:

A primeira necessidade deste interessante ramo do serviço público é a fundação de uma escola normal, onde se formem aqueles a quem se vai confiar a importantíssima tarefa de desenvolver a inteligência e formar o coração da mocidade [...]. Assim deve dever ser, porque como se sabe, em todos os países onde se cura com zelo da instrução pública e educação popular, na Inglaterra, na França, na Alemanha, a instituição das escolas normais é considerada como base do sistema de ensino (In Schneider, 1993, p.230-231).

A isto acrescentamos a compreensão da necessidade de uma melhor remuneração aos professores, a expansão do ensino e a sua eficiência: “Como já disse, a criação de escolas normais, o melhoramento da sorte dos professores, e a conveniente distribuição e fiscalização do ensino são necessidades que cumpre satisfazer” (idem, p.231). Em 5 de abril de 1869, Antonio da Costa Pinto Silva - presidente da Província - mandou executar provisoriamente os novos regulamentos da Instrução Pública. Com a aprovação provisória dos novos regulamentos da Instrução Pública, é criada a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Ela constituiu-se legalmente através do Regulamento da Instrução Pública da Província no que concerne ao Curso de Estudos Normais. Este, por sua vez, nos seus artigos, estabelece que esta escola será anexa ao Liceu D. Afonso; o curso habilitará os futuros professores em dois anos e formará professores de ambos os sexos para lecionarem no ensino primário. O regulamento também determinava, no seu artigo segundo que todos que almejam lecionar no magistério de primeiro e segundo graus terão que, obrigatoriamente, ter também a formação do ensino primário, obrigando, desta maneira, os mesmos a passarem pela escola. A instalação da Escola Normal ocorreu no dia 12 de abril de 1869 e entrou em funcionamento no dia 1º de maio do mesmo ano, sob a direção do padre Joaquim Cacique de Barros<sup>17</sup>, tendo 12 alunos matriculados, oito do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

O Inspetor-Geral, Dr. José Bernardino da Cunha Bittencourt, pronunciou-se da seguinte maneira a respeito da instalação da Escola Normal:

Só com este curso, espero poder dotar a província de Professores habilitados que saibam o que ensinam, e não sejam, como até agora, apenas repetidores maquinais de lições, que viciam com péssima pronúncia os alunos desde os primeiros rudimentos da leitura. [...] A remediar todos esses erros evitando-os por meio da instrução prática está destinada a Escola Normal que, estou certo, há de inaugurar uma nova era para a instrução primária, trazendo-lhe os elementos que lhe faltam, e que a farão sair do abatimento e atraso em que se acha (idem, p.237).

---

<sup>17</sup> Além de estar sob a sua responsabilidade a direção da Escola Normal, o mesmo ainda lecionava na escola Pedagogia, Religião e Gramática, e quando por algum impedimento ou vacância um professor de História ou Geografia faltasse, o substituía. Joaquim Cacique de Barros também foi o primeiro professor de Pedagogia da Escola Normal e, deste modo, do Rio Grande do Sul.

A respeito do baixo número de matriculados no primeiro ano da Escola Normal o mesmo justifica:

Por não ser conhecida na província, com a antecedência precisa a sua existência, e pela hostilidade que sói aparecer a todas as criações novas e que sofrem desde logo, apenas se matricularam e cursaram o 1º ano 12 alunos de ambos os sexos. Destes só chegaram ao fim do ano e passaram para o 2º ano seis sendo três de cada sexo. O regime interno, porém, a severa disciplina e moralidade, a ordem e método no ensino seguido nesta escola acreditaram-na desde logo por tal forma que já se acham matriculados no seu curso 21 alunos dos dois sexos (In Schneider, 1993, p.238).

Os interessados em estudar na Escola Normal submetiam-se a uma avaliação criteriosa feita pelo Inspetor-Geral que, dentre outros itens, exigia:

- [...] 2- atestado médico provando haver sido vacinado ou ter tido bexiga, e não padecer de enfermidade ou vício de conformação que tornasse o candidato impróprio para o ensino;
- 3- atestado do pároco respectivo, provando sua conduta moral e religiosa; [...]
- 5- Atestado da autoridade policial do distrito provando ter tido sempre bom procedimento civil. [...] (idem, p.235).

Além disto, os candidatos não poderiam ter idade inferior a 16 anos e depois de aprovado o seu pedido de matrícula teriam que pagar uma taxa correspondente ao valor de trinta mil réis anuais divididos em três parcelas, sendo que a primeira teria que ser paga no ato da matrícula. Contudo era assegurado aos órfãos e aos filhos de professoras pobres o direito à isenção do pagamento da anuidade ou de somente pagarem a metade do valor estipulado. Aos cofres públicos ficaria a responsabilidade das despesas com o aluguel do prédio e com o material necessário para a Escola, já os alunos, salvo aqueles com poucas condições financeiras, eram incumbidos de pagar os seus professores.

É interessante notar que, embora conste no artigo primeiro do Regulamento do Curso de Estudos Normais que o mesmo formará professores de ambos os sexos, isto não significaria que ambos estudariam em conjunto, pois durante o ano letivo os alunos, no verão, teriam aula das oito às dez horas e meia e, no inverno, das nove às onze horas e meia. Já as

alunas, no verão como no inverno, teriam aula das quatorze às dezessete e trinta<sup>18</sup>. A primeira avaliação dos futuros mestres ocorreu no dia primeiro de dezembro de 1869, quando o diretor da Escola Normal enviou ao Inspetor-Geral uma lista dos alunos-mestres que estavam em condições de ser examinados. Ao Inspetor-Geral caberia a função de marcar o dia e a hora do exame, sendo que os examinadores seriam o diretor e mais dois professores designados pelo Inspetor-Geral.

Os alunos-mestres seriam examinados individualmente em todas as matérias do ano respectivo. Cada examinador poderia interrogar o examinado pelo espaço de meia-hora. O julgamento seria feito por meio de esferas brancas e pretas, lançando cada examinador uma esfera em uma urna: seria considerado plenamente aprovado o aluno-mestre que obtivesse a totalidade de esferas brancas, seria considerado simplesmente aprovado o aluno-mestre que obtivesse duas esferas brancas e reprovado o que reunisse duas esferas pretas ou todas pretas. [...]. Em caso de reprovação, o aluno-mestre poderia repetir o ano. Nenhum aluno poderia cursar o 2º ano, sem ter sido aprovado no 1º (Schneider, 1993, p.236).

No que cabe à parte prática, os alunos-mestres eram obrigados, nos últimos seis meses do curso, todas as tardes, a freqüentar a aula que lhes era designada pelo Inspetor-Geral. Para as alunas-mestras a parte prática seria pela manhã. Aos alunos-mestres aprovados no curso seria concedido um diploma no qual constariam suas habilitações, sendo este assinado pelo diretor da escola e pelo Inspetor-Geral da Instrução Pública.

Em 1870, os responsáveis pela Escola Normal, com um ano já de experiência, constataram que o regulamento a respeito do Curso de Estudos Normais, aprovado em 05 de abril de 1869, carecia de algumas modificações. Deste modo, em 12 de janeiro de 1870, o presidente João Sertório altera o regulamento referido após o Inspetor da Instrução Pública ter apresentado uma proposta de modificação.

A partir das alterações feitas no regulamento dos Estudos Normais, a Escola Normal ganha autonomia, pois não está mais anexa ao Liceu e o diretor do mesmo estabelecimento não seria mais ouvido quanto à escolha do diretor da Escola Normal, na parte prática não mais o Inspetor-Geral indicava aos alunos e alunas-mestres quando deviam exercitar o modo prático de reger uma escola, mas sim, agora, toda vez que estes não tivessem lição nos seus

---

<sup>18</sup> Contudo os horários poderiam ser alterados pela congregação dos professores, quando a alteração fosse proposta pelo diretor.

respectivos horários, nos últimos seis meses, exercitariam o modo prático de reger uma escola.

Para o Diretor-Geral da Instrução Pública, a Escola Normal, apesar de ter melhorado o nível dos professores, ainda estava longe de atingir os seus objetivos, fato devido principalmente a uma grande quantidade de tempo utilizado na Escola Normal para estudos do ensino primário, que os alunos já deveriam dominar ao ingressar na escola. Para remediar este mal, foi estabelecido um critério de seleção mais rigoroso na admissão dos alunos.

O número de mulheres na Escola Normal crescia constantemente enquanto o número de homens decaía. O aumento constante do sexo feminino no magistério pode ter como uma das causas o mercado de trabalho que, na época, era restrito às mulheres; então estas submetiam-se às poucas opções que lhes eram oferecidas, mesmo com sua baixa remuneração. As mulheres também mostravam melhor dedicação ao curso.

O Dr. Fausto de Freitas e Castro afirmava: “Talvez não fosse desacertado confirmar a dedicação do ensino primário do primeiro grau às professoras, que neste mister preencheriam para com a tenra infância a sagrada missão de mãe e o elevado dever de mestre” (In Schneider, 1993, p.316).

Em 1873 foram matriculados na Escola Normal trinta alunas e cinco alunos, sendo que destes, cinco mulheres e dois homens perderam o ano.

Em 1876 surge um novo regulamento da Instrução Pública que, entre outras determinações, especifica que somente poderão exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que provem maioridade legal (21 anos), moralidade, capacidade profissional, e que não padeçam de moléstia contagiosa. A Instrução Pública no Estado pouco havia melhorado nos últimos dez anos (1866-1876) apesar de alguns esforços realizados. Para o Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova, Diretor-Geral, as causas desse mal na Instrução Pública podiam ser assim identificadas: a incapacidade do professor, o descaso dos pais de família e a deficiência da inspeção escolar. No que diz respeito à incapacidade dos professores ele assim se refere:

O pessoal do magistério público, com poucas, e por isso honrosas exceções, não têm as precisas habilitações para o exercício de tão delicada profissão. Baldos de conhecimentos teóricos e práticos, não sabem comunicar aos seus discípulos o pouco que sabem, porque lhes falta o método, que é a condição única de aproveitamento quando o ensino é ministrado a espíritos incultos; ou então vivem desviados de suas funções magistrais em ocupações estranhas à profissão (idem, p.323).

A fala do Diretor-Geral revela a pouca qualificação dos professores, juntamente com a baixa remuneração que acabava levando os mestres a terem uma outra ocupação paralela. A Escola Normal, neste contexto educacional crítico, passa a ter uma importância relevante para a qualificação da educação no Estado. O mesmo diretor assim se refere à Escola Normal:

É preciso continuar-se no propósito de animar vocações criando incentivos como compensação pelos estudos e tempo consumido nas habilitações. O professor é tudo na instrução e educação da infância. O mestre é a escola. A Escola Normal é o viveiro donde podem tão somente sair aqueles que devem doutrinar a mocidade. [...]. O magistério constitui uma difícilíssima especialidade e para seu cabal desempenho não basta que se tenha inteligência e perfeito conhecimento das matérias a ensinar; é mister a prática, que só se adquire com a freqüência da escola (idem, p.324).

A Escola Normal, desde a sua fundação até o ano de 1876, já havia formado 88 mestres, dos quais 40 estavam nomeados professores e sete ocupavam o lugar de adjuntos na capital. Em 1878 estavam matriculados, nos três anos do curso, 164 alunos, sendo que destes, 42 eram do sexo masculino e 122 do sexo feminino. Durante o ano de 1878, aconteceram pela primeira vez, exames trimestrais estabelecidos por lei. Para o Presidente Henrique D'Ávila, a Escola Normal da Província estava estabelecida sobre bases e princípios importados do estrangeiro, sem adaptação ao Brasil.

A organização da Escola Normal de países em que esta instituição está assentada sobre uma sólida instrução primária foi transplantada para nossa província que como as outras do Império não tem ainda organizada a instrução primária em condições sequer de dar entrada ao nosso povo a este respeito na órbita do mundo civilizado. Não existindo bases sobre as quais pudesse a Escola Normal estabelecer o seu programa, era necessário criá-las, impondo esse estabelecimento como primeira obrigação a reparação dos alunos para cursarem o que é propriamente da sua competência (In Schneider, 1993, p.376).



Para o Ato de 04 de fevereiro de 1881, o curso de estudos da Escola Normal é dividido em curso preparatório, de um ano, e curso normal de três anos. O curso preparatório tinha como objetivo habilitar os alunos das aulas primárias para ingressarem no Curso Normal e, também, para nele praticarem os alunos do terceiro ano do Curso normal. Ele era dividido em duas aulas, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino. As cadeiras da Escola Normal seriam providas por meio de concurso, consistindo em provas escritas, orais, defesa de tese e de uma lição oral a fim de provar habilitação para o ensino. As aulas iniciariam no dia primeiro de março e seriam encerradas no dia 30 de novembro. Os exames começariam três dias depois de encerradas as aulas e, numa segunda época, 15 dias antes da abertura do ano letivo. Os alunos aprovados no curso da Escola Normal receberiam um diploma, declarando-os habilitados a exercerem o magistério, assinado pelo Diretor-Geral da Instrução Pública e pelo diretor da Escola Normal. Ficou deliberado também que, de três em três anos, os professores da Escola Normal se reuniriam em assembléia, durante a época das férias, para conversarem e se entenderem sobre os interesses da sua profissão, sob a presidência do diretor.

A Escola Normal, em 1889, tinha um total de 252 alunos, 153 a mais do que em 1881, Contudo o número de alunos diplomados era muito baixo. Para termos uma idéia, em 1889 somente sete alunos foram diplomados. Segundo o diretor da Escola Normal, isto ocorria devido ao fato de as alunas se retirarem do curso após o primeiro e segundo anos, quando se julgavam suficientemente preparadas para assumirem outras atividades ou serem boas mães; devido ao fato de os alunos acharem-se suficientemente preparados para exercerem o magistério primário, o que conseguiam como professores contratados de diversas aulas públicas; e em menor número, a morte de alguns alunos e a eliminação de outros.

[...] o diretor afirmava que até então a Escola Normal tinha servido para dois objetivos, na prática: preparar alguns mestres e também boas mães. Mas, ao seu ver, a finalidade de uma Escola Normal deveria ser a de bons mestres e que, preparar boas mães, deveria ser a finalidade das aulas primárias femininas (idem, p.451).

Para Louro (1987) a criação da Escola Normal é um fato importante na história da educação do Rio Grande do Sul, Província que, pelas constantes questões de fronteira e de lutas internas, tivera um processo mais lento de organização escolar, e onde há muito se reclamava da necessidade de uma instituição de formação de mestres.

Com a entrada, na Província do Rio Grande do Sul, de ordens religiosas femininas, começou a aparecer uma possibilidade maior de educação formal para mulheres – especialmente para as das camadas dominantes. Nessas instituições religiosas, a preocupação fundamental era a formação moral das moças, preservá-las da “contaminação dos vícios”. Em termos formais e a nível nacional, a instrução feminina aparece na Constituição de 1824, propondo que as meninas freqüentem as escolas de primeiras letras em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras mulheres. No RS, a falta de escolas em geral, e particularmente de modo especial para meninas, é muito grande em praticamente todo o período Imperial.

O discurso do pensamento positivista, século XIX, vê a mulher como de natureza complementar ao homem, tendo, portanto, características diferentes das dele e devendo ser educada dentro de objetivos específicos. Sua educação deve ser feita no sentido de que ela será a responsável pelos homens de amanhã. A finalidade da educação da mulher não estava, portanto, nela mesma, mas fora dela, na sua extensão, que são os seus filhos.

Além das escolas de primeiras letras, eram poucas as oportunidades educacionais para as mulheres, tanto no RS como em todo o país. Após essas primeiras letras, as mulheres tinham apenas uma educação para o casamento e para as funções domésticas.

Algumas coisas mudavam nas primeiras décadas republicanas. A mulher participava muito mais da vida econômica do país, especialmente nas áreas de industrialização (notadamente no setor têxtil), e começava a entrar no setor terciário, nos serviços de datilografia, secretaria e nas atividades de comércio (Louro, 1987, p.29).

Para as moças das camadas médias começava também a surgir efetivamente uma possibilidade de estudo e opção profissional: a Escola Normal e, conseqüentemente, o magistério primário. Provavelmente, grande parte das alunas buscava ali a oportunidade de formação mais ampla (de nível secundário) e não chegavam a exercer a profissão, mas outras o faziam.

Apesar da rígida formação recebida quanto a padrões de comportamento e certamente muito coerente com os tradicionais papéis femininos, não podemos deixar de notar que a própria Escola Normal também oportunizava a possibilidade de negação desses papéis,

alimentando uma espécie de contradição interna, abrindo horizontes profissionais e colocando as jovens em contato com outras visões de mundo.

Existia muita dificuldade em prover classes do interior do Estado com profissionais formados e qualificados, porque, como estes eram, na sua grande maioria, mulheres, dificilmente iam para o interior ou deixavam suas famílias para se deslocarem a lugares mais distantes para trabalhar. Sempre havia algumas exceções e estas eram moças de espírito mais aventureiro e de maior desprendimento familiar, mesmo que não estimulado, este tipo de comportamento podia ocorrer.

Mas essa escola provocava ela mesma (ainda que provavelmente não o desejasse), contraditoriamente, outros comportamentos: o desejo de saber mais, a curiosidade, a aspiração profissional, a preocupação com os problemas sociais, a liderança. Mesmo que não fosse o objetivo procurado, a escola também ajudava algumas mulheres a serem “metidas” (Louro, 1987, p.32).

Uma mulher culta que se liberta pelos seus livros e pensamentos, mas que vai à luta, que participa do mundo produtivo na maior parte das vezes de modo transitório. A própria profissionalização que o colégio dava era condizente com isso, parecia até que se tornar efetivamente professora não era a meta principal daquela época. A sociedade gaúcha tem agora características muito mais urbanas e múltiplas exigências de melhor atendimento à população. Entre essas exigências, sem dúvida, está a possibilidade de escolarização.

Parece ficar implícito que a posição dominante na escola esperava formar uma jovem com religiosidade obediente aos superiores e às leis, recatada, uma professora bem preparada para exercer suas funções, ou seja, com domínio do saber escolar, com habilidades técnico-pedagógicas e dedicação quase maternal a seus alunos. Na visão da sociedade que revela traços do positivismo, entende-se que cada um dos círculos de influência do homem contribui para sua formação, e que se esse todo é orgânico, ou seja, se cada setor se integrar de modo harmônico, o resultado será salutar.

As transformações na sociedade brasileira e gaúcha iriam então se refletir na prática educativa. “Por isso também passava a ser o posto mais alto que o professor primário poderia aspirar dentro da carreira de magistério do Estado gaúcho” (idem, p.16).

No bojo de algumas mudanças sociais e econômicas como a chegada dos imigrantes, o desenvolvimento da agricultura, um certo desenvolvimento do comércio e a instalação das primeiras fábricas no Rio Grande provocam mudanças culturais e políticas, tendo no positivismo sua marca ideológica mais forte. Toda orientação pedagógica que surge em decorrência desse conjunto teórico supõe qualificação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, promovendo seu desenvolvimento individual e conseqüentemente o desenvolvimento social.

A partir de 1950 o país se entrega efetivamente ao planejamento como instrumento de equacionamento de suas questões em quase todas as áreas. Associa-se planejamento com desenvolvimento e também na educação começa-se a ligar o conceito com eficiência e produtividade. Isso se acentua na medida em que o processo de desenvolvimento capitalista passa a exigir elementos mais qualificados para operarem com as novas tecnologias das empresas.

Toda orientação pedagógica que surge em decorrência desse conjunto teórico supõe qualificação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, promovendo seu desenvolvimento individual e conseqüentemente o desenvolvimento social.

A nova legislação educacional, que entra em vigor a partir de 1971, concretiza, no entanto, mudança evidente na instituição. A Lei nº 5.692/71 exige que as escolas normais reformulem alguns objetivos finais de seus cursos.

A formação mínima exigida para atuar nas séries iniciais passa a ser a habilitação específica de segundo grau, com a possibilidade, de estes professores atuarem na quinta e sexta séries mediante estudos adicionais correspondentes, feitos, inclusive, posteriormente ao curso de segundo grau.

A Lei nº 5.692/71 não captou as principais necessidades que o sistema escolar vinha apontando: consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa. Para que isto ocorresse, um dos aspectos fundamentais a ser levado em conta eram as políticas públicas de ensino e mais especificamente a formação de professores e suas condições de trabalho. A Lei ignorou estes pontos de estrangulamento apontados pelos diagnósticos e análises anteriores à década de setenta. Daí em diante

decreceu de modo gritante a procura pela habilitação ao magistério, não só em Estados como São Paulo e Rio de Janeiro, mas em outros também. Descaracterizada, a habilitação converteu-se em mais uma alternativa dentre outras, tão falaciosa quanto as outras. Os alunos passaram a procurar o Curso Normal por ser um curso “mais fácil”, fugindo de determinadas disciplinas de outros cursos. Tratava-se de estudantes menos preparados e provenientes, em grande parte, de estratos sociais mais baixos.

A Lei 5.692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real. As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa lei não apontam nenhum avanço na formação de professores (Pimenta, 1995, p.57).

A “habilitação” magistério de nível médio, mesmo perdendo sua especificidade, inclusive quanto ao local, teve, no entanto, seu currículo relativamente pouco alterado pela lei. O que levou ao questionamento principal da lei foi a intenção de estabelecer a profissionalização obrigatória, além da inadequação de recursos materiais e humanos para promovê-la, o que resultou nas pseudo-habilitações e nas inúmeras distorções em relação às ofertas do mercado de trabalho.

A Lei nº 5.692/71 não se limitou a disciplinar a formação de professores. Ela também estabeleceu critérios de regulamentação profissional. Estes visavam eliminar em curto prazo a figura do professor leigo e apontar as necessidades mais prementes de cada região do país, para que os governos locais pudessem solucioná-las, bem como, buscava em meio a tudo isso, a valorização dos que viam no magistério uma aventura a seguir.

Uma ampla literatura mostra que, ano após ano, há uma descaracterização crescente dos cursos de formação de professores das séries iniciais. Essa descaracterização vai do legal ao institucional. Por questões legais (vigência da Lei nº 5.692/71) o antigo Curso Normal é hoje uma habilitação de segundo grau e, por isso mesmo, tem sofrido as mesmas oscilações quanto à definição da função do ensino neste nível. A descaracterização e a ambigüidade existentes na oferta destes cursos é visível, porque a formação de professores para as séries iniciais pode ser feita tanto na Escola Normal, quanto na Universidade, em Cursos de Pedagogia – Habilitação magistério, que foram sendo reformulados a partir dos anos oitenta.

A escola normal, que até então se dedicava única e exclusivamente a formar professores, mas que já vinha apresentando distorções quanto à sua especificidade e destinação, foi invadida por outras habilitações profissionais, perdendo assim seu *locus* e agravando, ainda mais, a situação do curso de habilitação magistério (Cavalcante, 1994, p.20).

Para Cavalcante, a proliferação dos cursos de habilitação ao magistério, após a promulgação da Lei nº 5.692/71, deve-se à obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau (Lei nº 5.692/71); nas regiões interioranas do país esse curso passou a ser o mais requisitado e o mais implantado por não necessitar de altos investimentos exigidos em outras habilitações. Essa proliferação da oferta, como uma das habilitações profissionalizantes, contribuiu em muito para a descaracterização da antiga habilitação oferecida pela Escola Normal, distanciando-se cada vez mais de sua real função. “Assim, ao percorrer em linhas gerais a trajetória da antiga escola normal, fica evidenciado que em nenhum momento essa escola foi considerada adequada para formar professores. Erros e omissões do passado continuam persistir” (idem, p.26).

Até a década de sessenta, a Escola Normal era a mais procurada dentro do ramo técnico-profissional, vindo a sofrer um grande declínio a partir da década de setenta. Do ano de 1985 a 1993 as matrículas em escolas que oferecem a habilitação Magistério no Rio Grande do Sul sofreram um decréscimo de -17%, segundo dados do Censo Escolar de 1994 (SEEC/MEC).

O que podemos dizer a respeito das modificações sofridas pela Escola Normal, com a Lei nº 5.692/71 é que, entre outras coisas, foi mais uma habilitação de segundo grau, como tantas outras, sem diferenciar-se pela sua qualidade ou pela sua ação.

Como agravante, acresce-se a unificação dos currículos na 1ª série (básico) a todas as habilitações em nível de 2º grau, o que contribuiu para reduzir nos cursos de formação de professores o seu caráter profissional, pois a formação específica foi diminuída em função da nova estrutura, provocando, conseqüentemente, o rebaixamento da sua qualidade (idem, p.50).

A formação do professor das séries iniciais não pode ser vista apenas em função do curso. Sua problemática envolve, além dos aspectos curriculares, outras questões mais amplas, pertinentes à política global do governo, à capacitação dos recursos humanos, à disponibilidade de recursos financeiros e à situação política, entre outras. “A pobreza da

população tem conseqüências inevitáveis no rendimento escolar, mas dentre os fatores intra-escolares responsáveis por esse quadro desalentador, inclui-se a formação do professor” (Cavalcante, 1994, p.18).

A Lei nº 9.393/96 estabelece a classificação do ensino superior brasileiro. De acordo com esta, a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais será feita no *locus* de mais baixa hierarquia; não é casualidade que se escolheu este e com certeza é o menos oneroso. O Movimento Nacional que vem discutindo, desde a década de setenta, a formação de professores, sempre procurou defender a idéia de que a formação deste professor deve dar-se na Universidade e que não é possível reformular os Cursos de Pedagogia, independentemente das demais licenciaturas e que tal reformulação implica profunda mudança no próprio sistema educacional. A ANFOPE, entidade nacionalmente conhecida pela defesa dos profissionais da educação, tem reforçado esta tese no sentido de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada.

De qualquer forma, é no sentido de ampliação e revisão do papel das unidades de educação, na formação dos professores que se coloca hoje a preocupação da maioria dos educadores. Preocupação que passa, necessariamente, pela faculdade de educação (Kullo, 2000, p.75).

As sucessivas leis foram precavidadas e já estabelecendo ou prevendo a possibilidade, diante da falta de pessoal qualificado, de atuarem professores a título precário ou em caráter suplementar. É interessante como isto é uma constante no Brasil. Cria-se uma lei para solucionar problemas quanto à formação de professores, mas de imediato já se imagina não resolver o problema, e a mesma lei cria providências, abre possibilidade de solução com gente desqualificada, não resolvendo, em absoluto, o problema. O caminho que pareceria lógico e aconselhável é que, uma vez legislado, se instituassem e se criassem condições para que a lei seja de fato cumprida em seu rigor. Se há necessidade de formar os professores segundo a legislação e mesmo não só por força de lei, mas por uma questão de qualidade de ensino, que se estabeleça o que seja necessário para que isso se cumpra. No entanto, abre-se um “espaço legal” para facilitar as coisas.

As habilitações mínimas acabam valendo quando não há profissionais qualificados ou por razões oportunistas, quando não se realizam concursos e assumem pessoas que preenchem os requisitos mínimos, o que equivale a dizermos que esta exigência, na prática, só está para cumprir o formalismo, já que não suscita decisões políticas nem se efetiva de fato, levando-nos a concluir que a defasagem existente entre os regimes políticos instituídos e as legislações educacionais, constitui-se em característica marcante da sociedade brasileira, mesmo nos dias de hoje.

Em resumo, a atual LDB não resolve a questão do Curso de Pedagogia, mas cria outro complicador com o estabelecimento de outros *loci* de formação<sup>19</sup>. O que podemos adiantar é que o quadro é de alterações na política educacional mais ampla, com forte impacto nas políticas de formação. De acordo com Scheibe & Aguiar (1999), está ocorrendo um debate “caloroso”, com inúmeros agentes envolvidos. Dentro deste, destacamos a reconfiguração mais geral da educação superior brasileira, na qual se encontra em curso uma reforma de múltiplos instrumentos legais, como leis ordinárias, emendas constitucionais e medidas provisórias.

---

<sup>19</sup> As questões que dizem respeito às recentes políticas/polêmicas sobre a formação de professores e o curso de pedagogia serão objeto de reflexão em uma unidade posterior deste trabalho.



## **CAPÍTULO V**

### **OS ACHADOS DA PESQUISA: DOCUMENTOS E DEPOIMENTOS**

Nesta seção apresentamos a história das escolas formadoras de professores na modalidade Normal existentes desde os primeiros anos da colonização da Região Alto Uruguai e da instalação do Curso Universitário de Pedagogia. Localizamos como escolas formadoras de professores para a escolaridade inicial, as escolas públicas normal José Bonifácio (Erechim) e Marcelino Ramos (Marcelino Ramos). Escolas particulares normal São José (Erechim), Santa Clara (Getúlio Vargas), Santo Agostinho (Erechim) e João XXIII (Campinas do Sul). Em nível superior, o Curso de Pedagogia da URI-Campus de Erechim. Destas escolas permanecem hoje, a nível médio, duas públicas e uma particular e em nível superior uma na Universidade. Algumas escolas formavam professores no curso denominado Normal Regional ou Normal de Primeiro Ciclo, não chegando a se constituírem em escolas de Segundo Ciclo ou com formação em nível de Segundo Grau (hoje Ensino Médio), outras avançaram do Primeiro para o Segundo Ciclo, como é o caso do São José e Santa Clara.

Procuramos reconstruir a história dessas escolas a partir de fontes documentais e de entrevistas. Quer nas circunstâncias dos relatos orais ou nas fontes documentais, buscamos propiciar condições para a compreensão da própria história, num esforço de recriação da memória, no sentido de valorizá-la como uma forma de propor melhorias na formação docente. O que temos de ressaltar, no que se refere à análise documental, é que sobre algumas escolas encontramos mais materiais, mais notícias do que sobre outras. Isto passa a ser mais bem compreendido pela maior ou menor repercussão da escola na comunidade onde estava/está inserida e pelo tempo de sua permanência. Procuramos trabalhar com as informações disponíveis e sistematizá-las da melhor maneira possível, com coerência e

lógica, para melhor compreensão. Optamos por apresentar primeiro as escolas públicas, até porque foi a José Bonifácio a primeira escola a ser criada; posteriormente trabalhamos com as escolas particulares.

A busca de uma perspectiva histórica visou articular aspectos que, se tratados isoladamente, não permitiram uma compreensão satisfatória da vida e das práticas pedagógicas das escolas em estudo. É preciso ter sempre em mente que acima do objeto imediato e do sujeito isolado, os problemas, fatos e acontecimentos investigados ocorrem dentro do coletivo. A perspectiva histórica permitiu-nos ir à gênese social e educacional, tornando possível uma análise do significado da ordem social. Essa idéia torna-se bem presente, é manifesta no modo como as escolas foram criadas e também no pensamento das lideranças políticas e educacionais daquele período. Assim as escolas nascem marcadas pela crença no papel da educação como fator de estabilidade social. Aposta-se na capacidade civilizadora da escola e da educação, percebida como antídoto contra a ignorância responsável pelo caos e pela desordem. Somente apreendendo as condições concretas é possível entender o significado da criação das escolas, bem como as causas do fechamento de muitas delas.

## **1 RECUPERANDO A HISTÓRIA DAS ESCOLAS NORMAIS DO ALTO URUGUAI GAÚCHO**

Segundo consta em seu Histórico, a educação institucionalizada em Erechim inicia em 1911, sob direção e orientação da Comissão de Terras, que fornece os quadros dirigentes por muito tempo, por ser a única fonte de pessoal tecnicamente qualificado para funções de chefia e organização; isto, em se tratando de escolas subvencionadas pelo Estado, pois na mesma data já existiam duas escolas particulares polonesas, no interior de Floresta, atual Barão de Cotegipe, exemplo para o surgimento de muitas outras, criadas espontaneamente por iniciativa particular.

Entre 1911-1917, não comprovamos a existência de uma rede escolar pública. Em 1918, com a vinda do professor Carlos Mantovani, inicia-se uma fase de “progresso

intelectual”. Contudo, até 1958, existiam apenas duas escolas normais na região, uma particular e uma estadual.

Carlos Mantovani chegou em Erechim em 1917, quando a cidade se chamava Paiol Grande e era o oitavo Distrito de Passo Fundo. A primeira escola passou a funcionar precariamente em um barracão que mandara construir para sua residência. Mais tarde construiu a casa de madeira da Avenida Presidente Vargas, onde passou a residir e no qual foi realmente instalada a primeira escola de Erechim.

O professor Mantovani foi homenageado em 1953, aos 84 anos, pela sua trajetória educacional. Pronunciando-se na referida homenagem, entre outras palavras, assim o fez:

Fui, reconheço-o, um mestre-escola do interior, mas sempre procurei cumprir com meus deveres. Procurando instruir a mocidade nas primeiras letras, creio ter colaborado, dentro de minhas posses e animado da melhor boa vontade, pela prosperidade sempre maior de Erechim (*A Voz da Serra*<sup>20</sup>, 27 de maio de 1953, p.1).

Sobre a forma de ensinar do professor Mantovani, encontramos um artigo jornalístico<sup>21</sup> cujo título era “Carlos Mantovani” que, além de toda a história e a trajetória deste educador, fala também de seu método pedagógico: ele ensinava o ABC e lecionava aos alunos mais adiantados, inclusive geometria e álgebra.

Durante muitos anos sua aula era mista e tudo corria sempre dentro da maior normalidade e do máximo respeito embora, às vezes, fosse forçado a empregar nos alunos mais “traquinas” a “varinha”, reclamando a seus progenitores contra aquele castigo que era mais moral do que físico e os que reclamavam entravam na varinha dos pais.

Em 1921 criou-se a Primeira Aula Pública Estadual de Boa Vista do Erechim, que funcionava na casa de Otto Eduardo Muller, atualmente na Avenida Uruguai, ao lado da Catedral São José. Em 1928 a Primeira Aula transforma-se no Grupo Escolar Estadual de Boa

---

<sup>20</sup> Para a análise documental utilizamos muitos artigos do jornal *A Voz da Serra*. Este possui sua sede em Erechim e estamos fazendo esta observação para evitar equívocos com outros periódicos que, por coincidência, possam ter o mesmo nome.

<sup>21</sup> *A Voz da Serra* de 20 de maio de 1969, segunda página.

Vista de Erechim. Em 1932, a partir da mudança do nome da cidade, o Grupo passa a se chamar José Bonifácio, mesmo nome da cidade<sup>22</sup>.

Em 1951, por ocasião do debate na comunidade sobre a criação de uma escola normal em Erechim, o jornal *A Voz da Serra* perguntou a líderes da comunidade erechinense dos mais diversos segmentos, o que pensavam sobre a criação de uma Escola Normal.

O Presidente do Centro de Estudos Históricos e Sociais, Júlio C. Rosa, respondeu afirmativamente quanto à necessidade de instalação desta escola. “Não só o ensino ministrado pelo Estado lucraria com a fundação dessa escola. O ensino municipal também teria grande proveito com a possibilidade de melhorar seus quadros” (24 de junho de 1951, p.1).

O Presidente da Associação Comercial, Nelcindo Hoffmann, reforça a posição anterior de que a escola não traria só benefício para Erechim, mas para a Região como um todo. O Presidente do Rotary Club, Marcio Corrmoi, responde: [...] “penso que a criação de uma Escola Normal terá a mais larga e proveitosa repercussão, sobretudo se como consta, funcionar um curso de professores rurais, a fim de atender aos reclames de nosso interior, que como é sabido luta com enorme falta de mestres” (ibidem).

Arnaldo Porto, presidente da Associação Agro-pecuária-industrial, diz ser sua afirmação a expressão de um sentimento coletivo e que é a solução de um problema inadiável.

Nosso “hinterland” necessita de uma renovação do ensino primário, através de um magistério com bases mais sólidas, ou seja, com melhores conhecimentos pedagógicos e isto só poderemos alcançar quando nossa cidade for adotada de um estabelecimento dessa ordem, que nos forneça material humano à altura das imensas necessidades do nosso hinterland (ibidem).

---

<sup>22</sup> Pelo Decreto nº 137 de 13 de setembro de 1940, foi incorporada ao Grupo Escolar José Bonifácio, a Escola Isolada de Três Vendas, do mesmo município.

## 1.1 As Escolas Normais Estaduais

Foram fundadas duas Escolas Normais Públicas: a Escola Normal José Bonifácio e a E. E. de Segundo Grau Marcelino Ramos. A Escola Normal José Bonifácio é a primeira a ser criada na Região Alto Uruguai. O Decreto nº 2.368, de 02 de outubro de 1951, expedido pelo então Governador do Estado, Coronel Ernesto Dornelles, cria a Escola, sendo Secretário de Educação e Cultura o Dr. Júlio Marino de Carvalho. A Escola inicia suas atividades no ano de 1951 com a matrícula inicial de 16 alunos<sup>23</sup>.

A Escola, em 1979, passou a oferecer o Curso Supletivo de Educação Especial em Nível de segundo grau, comumente chamado “Normal de Férias”, que possuía as seguintes características: duração de 2.065 horas/aula em regime intensivo; períodos de julho e janeiro/fevereiro, além de estudos a distância e estágio; os alunos recebiam ajuda para alimentação e hospedagem.

O curso de formação de professores primários seria uma marca maior,

[...] pois o que assegurava então, o início de um curso que lhe pode muito bem servir de identidade e que hoje está entre os melhores cursos de magistério do Estado, por uma série de argumentos que bem poderiam ser sintetizados na capacidade do Corpo Docente da Escola.<sup>24</sup>

Como conta o professor Pioneiro A<sup>25</sup> (escola pública) na sua entrevista, a partir de 1983 muita coisa mudou para melhor na escola, inclusive passando a ocorrer reuniões pedagógicas com estudo e aprofundamento de temas ligados à educação. Tomava um tema, procurava aprofundá-lo e apresentava e a gente debatia e procurava pensar como operacionalizar este tema dentro da escola, isso sem dúvida nenhuma ajudou a gente a começar a deslocar o foco da importância do professor para o aluno.

---

<sup>23</sup> A denominação de Grupo Escolar é mudada para Escola Normal José Bonifácio, pelo Decreto nº 3.853 de 06 de fevereiro de 1953. Em 13 de novembro de 1979, com a reorganização, a Escola passou a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Bonifácio, de acordo com a Portaria nº 24.165/79 da SEC.

<sup>24</sup> *A Voz da Serra*, 1990, p.7.

<sup>25</sup> Usamos a denominação “Pioneiro/A” para professores, alunos e outros entrevistados que estiveram ligados à história das escolas formadoras, como forma de preservar sua identidade.

A Escola Normal<sup>26</sup> cresceu vertiginosamente, a ponto de suas instalações tornarem-se insuficientes para atender a clientela que a procurava. A sua ampliação dar-se-ia e ganharia um pavilhão de Educação Física, Sala de Música, pátio coberto e várias salas de aula, com sua inauguração ocorrendo a 08 de dezembro de 1955.

Em 1974 inicia o funcionamento de Curso Supletivo de Segundo Grau para Habilitação de Docentes Leigos e Regentes de Ensino Primário. O curso de docentes leigos funcionava com o intuito de qualificar professores que atuavam de primeira a quarta série sem formação específica. Era desenvolvido em quatro etapas e pretendia dar orientações mais precisas para alunos do interior, para que não ficassem à margem ou se sentissem inferiorizados em relação àqueles dos centros urbanos.

Por ocasião da visita do Cel. Mauro Rodrigues, Secretário de Estado da Educação, à cidade de Erechim em 1973, a Escola Normal José Bonifácio transformou-se em Centro de Formação de Professores, com a quarta série normal, que habilitava professores para lecionarem até a sexta série do ensino fundamental. Hoje a Escola José Bonifácio está em plena atividade, desenvolvendo formação de professores, entre outros níveis de ensino. Tem-se constituído em uma referência regional enquanto escola e enquanto espaço de formação de professores.

A Escola Estadual de Segundo Grau Marcelino Ramos foi criada e autorizada a funcionar pelo Parecer nº 169/75 do CEE e Decreto nº 23.810/75. O ensino de segundo grau oferece habilitação em Técnico em Contabilidade, Auxiliar de Escritório e Magistério. A Escola Normal iniciou suas atividades em março do ano seguinte, começando com o primeiro ano do curso de formação de professores de ensino primário. A escola atua hoje com Ensino Básico e continua mantendo o Curso Normal para formação de professores.

---

<sup>26</sup> No início de seu funcionamento, a Escola Normal foi regida pelo regulamento do Ensino Normal. Pela Portaria nº 914 de 06 de abril de 1957, fica autorizado o “José Bonifácio” a adotar, a partir do ano de 1956, a organização do Ensino Normal pela Lei nº 2.588, de 25 de janeiro de 1955.

## 1.2 Estrutura e organização pedagógica das Escolas Normais Públicas

Para conhecer a estrutura e a organização pedagógica das Escolas Normais Públicas optamos por uma abordagem conjunta dos elementos mais significativos encontrados nos seus diversos regimentos. Ao analisar os regimentos da Escola José Bonifácio, encontramos um aprovado em 1977, outro aprovado no início da década de oitenta, este praticamente não apresenta modificações em relação ao primeiro, somente com as grades curriculares alteradas e outras pequenas modificações em função das novas legislações e dos governos transcorridos, não mudando na essência e no conteúdo o que se desejava anteriormente. Há um terceiro regimento, que data de 1994 e que apresenta algumas modificações em relação ao primeiro. Os regimentos da Escola Marcelino Ramos analisados foram dois: o primeiro, de 1975, e o segundo, de 1984, que está em vigência até o momento. A Escola está reformulando o Regimento e terá em breve um novo Regimento.

Houve uma preocupação em analisar todos os itens e sessões constantes nos Regimentos. Salientamos aqueles que, pelo nosso olhar de pesquisadores, trazem alguns elementos reveladores das teorias e práticas pedagógicas das escolas e que demonstram como as mesmas funcionavam e se organizavam. Certamente alguém que vá analisar os mesmos regimentos com outra perspectiva e outro olhar poderá extrair outras idéias e outras visões. O que queremos demonstrar é como algumas questões importantes eram tratadas, e como o professor agia, e o que dele se esperava. Também objetivamos evidenciar aquelas idéias que mais se destacaram quanto à estrutura severa e disciplinadora a que a escola estava submetida.

Os regimentos da década de setenta trazem a concepção de educação como responsabilidade “cívica, moral e religiosa”, parece estarmos falando de uma escola confessional católica, protestante ou coisa assim. Tratando-se de escolas públicas cujo mantenedor é o governo do Estado, as finalidades de formação e da ação da escola são dirigidas com a finalidade de cumprir uma função social do momento histórico vivido, idéia bem presente nos regimentos da década de setenta, que trazem a visão do período posterior à Reforma do Ensino de 71 e do governo sob a ditadura militar. A mentalidade pedagógica e política das escolas era muito semelhante e direcionada de acordo com os objetivos da educação nacional e da Lei nº 5.692/71, lei esta que é fruto do tecnicismo positivista e da

mentalidade do desenvolvimentismo nacional, que reserva à escola o papel de produtora de mão-de-obra para a indústria em crescimento e expansão no país.

A organização dos regimento, com objetivos praticamente iguais instigou-nos a observar outros aspectos dos mesmos e a verificar sua similaridade. Isto fez com que confirmássemos a evidência de que houve uma orientação semelhante, a partir de um modelo, a ser seguida pelas escolas, principalmente de natureza legal, a Lei maior, a 5.692/71, que direcionava e traçava os objetivos para o ensino de segundo grau. São duas escolas estaduais e as únicas escolas públicas na região da 15ª CRE<sup>27</sup> que possuem Curso de Magistério.

Encontramos, como objetivos gerais para as escolas:

- Oportunizar condições que favoreçam o crescimento global e harmônico do educando em termos de:

- . domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam situar-se criticamente diante da realidade e comprometam-no com sua transformação;
- . aperfeiçoamento das formas de comunicação e, em especial, da Língua Nacional, considerada expressão da cultura brasileira;
- . exercício consciente da cidadania, mediante sua integração no contexto geográfico-sócio-político-econômico-cultural em que deve não apenas “viver” como “conviver”;
- . participação produtiva na sociedade, através do exercício de uma profissão adequada às suas aptidões e interesses e ao mercado de trabalho.

- Preservar e expandir seu patrimônio cultural.

- Cultivar valores imutáveis.

- Vivenciar aquilo que se ensina.

Para o Curso Normal há um objetivo específico, não encontrado nas demais habilitações, que é o de visar a uma formação integral do futuro educador, possibilitando-lhe uma profissionalização para o atendimento do desenvolvimento sócio-cultural da localidade e Região.

Quando do estabelecimento dos critérios para ingresso na Escola, verificamos a exigência, nos Regimentos da década de setenta, de “prova de saúde física e mental, e

---

<sup>27</sup> As Delegacias de Educação, pelo Decreto nº 40.360/2000, publicado no Diário Oficial de 18/10/2000, passaram a denominar-se Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).



vacinação anti-rábica”, bem como outro item exigia a necessidade de apresentar “recibo de taxa de matrícula”. O que se queria com exigir atestado de saúde física e mental? Exigir uma tal prova parece um tanto estranho. Será que existiam muitos “loucos” à solta ou as doenças seriam empecilhos para alguém estudar? Eram tantas assim as doenças transmissíveis, que provocariam dano à comunidade escolar, se transmitidas?

As funções produtiva, integradora e adaptativa são da responsabilidade do Serviço de Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, Corpo Docente e Instituições Escolares. Entre suas atribuições estão as funções de planejar, executar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o alcance imediato dos objetivos previstos.

A concepção de currículo é apresentada como o conjunto de todas as experiências que o aluno vivencia e realiza, dentro e fora da escola, sob a responsabilidade da mesma, visando à consecução dos objetivos da educação nacional. Também trazem orientação para as “Bases Curriculares”, organizadas em consonância com:

- a) a política educacional do Sistema Estadual de Ensino;
- b) os princípios fundamentais da legislação vigente;
- c) seus próprios objetivos e sua filosofia.

A avaliação é vista de forma ampla, contínua, gradual, cooperativa, progressiva, cumulativa, envolvendo Direção, professores, pais, alunos e Serviços especializados da escola. A avaliação era bimestral e realizada através de reuniões do Conselho de Classe, apresentado como organismo de ação pedagógica, que visa a apreciar o rendimento do aluno em consonância com os objetivos educacionais da escola. É visto como órgão auxiliar da Direção, com o objetivo de buscar soluções de casos especiais surgidos no desenvolver das atividades escolares e, acima de tudo, avaliar o aproveitamento global e individual das turmas. Como instrumentos de avaliação, além dos trabalhos escritos individuais, constam fichas de observação, entrevistas com os alunos, trabalhos em grupo, relatórios, provas escritas, ficha de auto-avaliação e parecer descritivo dos professores. A comunicação aos alunos sobre o resultado do Conselho de Classe era feita através de parecer descritivo. Fazendo referência à expressão dos resultados da avaliação em notas, traz orientações para o professor guiar-se ao emitir o conceito:

- É o aluno que sempre vai além das solicitações, superando as expectativas do professor. Traz contribuições próprias, que revertem em seu benefício e no do grupo;

- É o aluno que corresponde ao que o professor deseja. Atende sempre às solicitações, apresenta algumas vezes contribuições próprias, que revertem em seu crescimento;

- É o aluno que atende, na maioria das vezes, as solicitações, apresentando contribuições úteis;

- É o aluno que atende ao mínimo das solicitações;

- É o aluno que não atende ao mínimo das solicitações.

O Estágio para o curso de magistério tinha duração de 540 horas e deveria ser realizado em grupos escolares da 15ª CRE. Na grade curricular em vigência no momento são 300 horas de estágio. Os professores que compunham a Comissão de Estágio eram os das disciplinas de: Didática, Estrutura e Funcionamento de Ensino, Educação Física, Educação Religiosa, Educação Artística e Língua Portuguesa. Todos os membros da Comissão Supervisora do Estágio tinham igual responsabilidade na avaliação dos trabalhos dos estagiários. No estágio eram observadas as habilidades do aluno, sendo destacadas duas: capacidade de planejar e capacidade de execução e controle das atividades. Os professores das áreas de Estudos Sociais, Ciências e Matemática não estavam contemplados para a supervisão. Também os professores dos Fundamentos da Educação estão de fora. O que se queria preservar na prática do estagiário com o acompanhamento do professor de Ensino Religioso? Qual a justificativa para se incluir algumas áreas e deixar de fora outras? São apresentados como instrumentos de acompanhamento e avaliação do estágio:

a) Ficha de observação;

b) Fichas de controle de visitas de supervisão;

c) Visitas da Comissão Supervisora;

d) Reuniões da Comissão Supervisora;

e) Entrevistas com os estagiários;

f) Parecer final do diretor da Escola de atuação do estagiário;

g) Relatórios dos estagiários;

h) Material individual dos supervisores.

O estágio é visto como uma fase de treinamento do educando para o bom desempenho de sua profissão e para complementação de sua formação pessoal. A visão de “treinamento” é predominante em relação à de formação, refletindo a racionalidade instrumental própria do tecnicismo e neotecnicismo que vê a preparação do professor como treinamento e não como formação. Constatou-se que era exigido do aluno tempo integral para o exercício do estágio, não lhe permitindo, inclusive, fazer um curso superior ou trabalhar, por exemplo. Isto estabelece um certo tipo de privilégio para um determinado tipo de aluno. Assim, ou o aluno pertenceria a um determinado segmento social que disporia de condições econômicas e não precisaria trabalhar, ou escolheria outro curso profissionalizante de nível médio de meio turno ou à noite.

No que diz respeito à coordenação pedagógica, aparece a referência de que deveria ser exercida por “elemento qualificado” ou por professor capaz e indicado pela direção. Que entender por “elemento qualificado?” Deveria ser professor? Deixa transparecer que não, porque também faz alusão ou “por professor capaz”. O que diferencia um elemento qualificado de um professor capaz? Em última instância o que pesava era a indicação da direção. A qualificação a que se refere diz respeito a quê? Qualidade formal? Política? Pedagógica? Epistemológica? Tudo isso junto?

Chama-nos a atenção no referente à Coordenação Pedagógica, que é de sua incumbência “funcionar” em forma de sessões de estudo com professores e Conselho de Classe. É uma preocupação importante o fato de incentivar o estudo e, acima de tudo, de constar no regimento. Já para o cargo de Orientador Educacional fala em “devidamente habilitado”. Entre as responsabilidades do orientador está “manter sigilo sobre as informações pessoais, observando a ética profissional”. Não é muito comum ver esta questão explicitada em textos sobre educação e em documentos como regimentos. Mas a idéia parece querer reforçar a necessidade desta postura ética para quem vai trabalhar com vários segmentos da escola e vai ouvir muitas confidências, acompanhar diferentes casos e situações.

Encontramos também um órgão denominado “Conselho de Direção”, órgão colegiado, com atribuições consultivas, normativas e deliberativas, que exerce praticamente as funções que o Conselho Técnico-Administrativo-Pedagógico desenvolve nas escolas.

Na sessão relativa aos direitos do corpo docente, talvez o que mais se destaca seja a “liberdade de promover experiências pedagógicas em sua disciplina ou em conjunto com outros professores, uma vez comunicadas à coordenação pedagógica”. O que consideramos importante ressaltar tanto no que se refere a direitos quanto a deveres, que em nenhum momento encontramos referências quanto aos espaços e formas de formação continuada, como também quase inexitem alusões aos direitos de ordem mais política como envolvimento com organizações associativas, sindicatos, etc. Ao contrário, foram encontradas restrições como ocupar-se, durante a aula, com assuntos alheios à matéria. No item “É vedado ao professor”, há uma idéia que merece ser ressaltada: - “servir-se do cargo para pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais ou fomentar clara ou disfarçadamente atitudes de indisciplina, de agitação, ou atentado à moral”. Dentre os deveres dos professores, entre outros, está o de manterem-se atualizados e guardarem sigilo sobre assuntos reservados da Escola. Quanto à quantidade de itens é curioso salientar que são menos os itens dos direitos do que os dos deveres e bem mais ainda ao que é vedado o professor. Isto mostra como havia mais obrigações e restrições do que garantias. Na parte que trata dos direitos e deveres dos alunos acontece algo semelhante, com ênfase maior nas obrigações e proibição, do que nos direitos. Nos direitos ou deveres dos alunos não há algo que mereça ser destacado de mais significativo, são questões bem triviais, rotineiras, na sua maioria referindo-se à disciplina, comportamento em sala de aula, horários, tratamento com os professores e direção; o que se poderia destacar é o direito dos alunos de organizarem o seu grêmio. E no que é vedado, de maior conotação é a proibição de distribuir folhetos ou impressos de qualquer natureza nas imediações da escola, sem expressa autorização do Diretor. Veja que o diretor seria o censor e que a proibição se dava já em relação às imediações da escola, muito mais grave dentro da escola; mesmo sendo educativos ou de caráter organizativo dos estudantes não poderiam ser distribuídos, uma vez que a proibição era “de qualquer natureza”. A Escola, por meio de seus dirigentes, seria controladora e mantenedora da ordem social, pois deveria coibir tudo que fosse contra os “interesses nacionais”.

Tivemos acesso também às “Metas e Normas” da Escola Normal José Bonifácio de 1º e 2º Graus que datam de 1979. Uma espécie de “cartilha”, conjunto de regras, normas e preceitos deveriam ser observados pelos componentes da comunidade escolar, para o bom funcionamento da escola.

Por meio das “metas e normas” eram regulamentadas todas as atividades, desde a sala de atividades do professor até sua postura pessoal, inclusive não lhe sendo permitido fumar em sala de aula. As orientações se estendiam para a forma de como deveriam ser preenchidos os diários de classe, como seriam registradas as presenças e faltas dos professores, regulamentação dos Conselhos de Classe, horários das aulas, calendário para o ano letivo, etc. Atrasos e saídas antecipadas seriam registrados no Livro Ponto pelo Vice-Diretor. Os professores não poderiam entrar na Secretaria, a não ser quando convidados e eram bem-vindos ao “gabinete do Diretor sempre que tivessem alguma contribuição a propor ou problema a resolver”. Há um mapeamento global das ações na Escola, para que nada fique sem ser regulamentado ou previsto. Entre metas e normas são 140 artigos. As normas referiam-se até o aspecto de apresentação formal e de identificação dos trabalhos dos alunos nas diversas disciplinas.

As orientações referentes à Biblioteca, seu uso, a utilização do acervo são definidas de modo criterioso. Entre as proibições está o comer e beber no recinto da Biblioteca. A Biblioteca não poderá ser utilizada como sala de reuniões, sala de aula, para confecção de cartazes ou como medida disciplinar. Em relação ao espaço da Biblioteca, há a referência a este como ambiente e lugar para estudos, pesquisas e recreação. Está explícita a visão do lúdico, do lugar não apenas para a pesquisa, estudo, mas também para a recreação, o prazer, e não para os alunos ficarem de castigo como temos visto em muitas escolas. A Escola, como lugar do lúdico e do estudo, vai num sentido oposto ao de estabelecer este local como recinto de penalização daquele aluno com problemas disciplinares, de comportamento “duvidoso” na sala de aula.

O professor Pioneiro A (escola pública) em sua entrevista falou da forma como as normalistas deveriam comportar-se.

Eu lembro perfeitamente de uma aluna que engravidou enquanto estava estudando, foi excluída da escola. Mas imediatamente excluída da escola porque ela não serviria de parâmetro moral para os alunos sendo mãe solteira. Então havia sim, uma rigidez na moral, pelo menos aparente, muito grande. Já toda a disciplina, se a pessoa num clube tivesse se comportado de forma inconveniente poderia ser suficiente para ser excluída da escola, se dizia que curso de magistério era elite.

Os regimentos normatizavam todos os segmentos da escola e determinavam quais seriam suas responsabilidades e tarefas. Além do serviço de secretaria, há um serviço de tesouraria, responsável pela contabilidade, almoxarifado, patrimônio e cobrança de contribuições pelo Círculo de Pais e Mestres. A pessoa contratada ou designada para a tesouraria seria responsável por uma série de ações e trabalhos para a área contábil e financeira. O tesoureiro deveria elaborar relatórios do estado físico da Escola para encaminhar aos órgãos competentes, buscando auxílio, “sempre que a comunidade ou a escola não possuísse condições para a recuperação”. Mas a questão mais importante parece ser o fato de “solicitar anuidades” sendo uma escola pública. Isto nos mostra que havia um interesse em transferir responsabilidade do poder público para a comunidade escolar, como o de assumir a manutenção da escola, desincumbindo deste ônus o mantenedor. Este fato revela um certo vício histórico de a comunidade assumir o compromisso da educação dos próprios filhos. E isto permanece até hoje com programas governamentais como “amigo da escola” ou mutirões para cuidar da estrutura e das condições da escola. Estas posturas no mínimo são questionáveis, pois se são pagos impostos ao poder público e se a educação é um direito, por que onerar os pais com mais isto? Onde fica a questão dos direitos do cidadão, o direito à educação pública e de boa qualidade?

### **1.3 As Escolas Normais Particulares**

As Escolas Normais particulares criadas na Região foram quatro: São José, Santa Clara, Santo Agostinho e João XXIII. Destas permanecem em atividade a Escola São José, hoje Colégio São José, atuando com ensino fundamental e o Santa Clara que mantém ensino fundamental e o Curso Normal com segundo e terceiro anos, pois a partir do ano de 2001 não oferece mais possibilidade de ingresso de normalistas para o primeiro ano, colocando o normal em extinção gradativa, o que equivale a dizer que daqui a dois anos não atuará mais na formação de professores.

A sistemática de análise que adotamos para as escolas particulares não poderá ser a mesma adotada para as escolas públicas, em função das diferentes características apresentadas por aquelas. As escolas particulares possuem histórias e práticas bastante distintas entre si, o

que não permite que adotemos parâmetros de análise unificados para todas, exigindo, assim, que tratemos cada uma em particular.

### 1.3.1 Escola Normal São José

Para compreendermos a longa história do Centro Educacional São José, que há tempos estabeleceu raízes nesta terra próspera, modificando muitos dos seus costumes/hábitos e perpetuando outros, há necessidade de voltarmos ao longínquo ano de 1911, pois este marca a chegada das primeiras irmãs da Congregação das Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora no Brasil.

Deste modo, em 1920 a Congregação instala-se no distrito de Três Arroios e abre uma casa de Noviciato e um Colégio, em cuja direção estava a Revma. Madre Rosa Holenstein. Em princípios desse mesmo decênio formou-se em Boa Vista do Erechim uma Comissão Pró-Colégio que, após árduo labor, conseguiu concretizar a vinda das Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora para esta cidade.

Assim, em 19 de março de 1923, fundou-se, nesta comarca, uma modesta escola particular com a denominação de Colégio São José, sob a coordenação da Congregação acima referida. Esta enviou para cá as Irmãs Rosa Holenstein, Coleta Holenstein e Maria Bernardina Renn, com a função de dirigir o colégio. A última foi a primeira diretora e as outras duas assumiram as direções posteriores.

A escola, por ser fundada na data acima referida - dia de São José - levou consigo esse nome por toda a sua longa trajetória. Coincidência ou não, São José é o padroeiro da cidade de Erechim.

O Centro Educacional São José<sup>28</sup> funcionou como Escola Primária até 1942, quando entrou em funcionamento o Curso Ginásial, como secção feminina do Ginásio Nossa Senhora Medianeira, com dez alunas matriculadas.

No dia 16 de fevereiro de 1948, pela Portaria nº 110, o Ministro da Educação e Saúde concedeu reconhecimento ao Colégio São José para funcionar independentemente, tendo sido classificado com 1.644 pontos, isto é, obtida a classificação muito boa. A partir dali este educandário passa a se chamar Ginásio São José. “Pelo mesmo Ministério, foi nomeado Inspetor Federal junto ao Ginásio São José, o senhor Alcebíades da Cunha Cabral que vem exercendo o seu alto cargo, com muita competência, equilíbrio e dedicação” (*A Voz da Serra*, 25 de outubro de 1953, p.10).

A escola adotou a organização do ensino normal a partir do ano de 1956<sup>29</sup>. A aula inaugural foi em 05 de março de 1956. Era Superiora a Madre Maris Stella e diretora a Irmã Agnétis Possápp. Na primeira turma matricularam-se 14 alunas, sendo que apenas 7 conseguiram concluir o curso em tempo previsto. A primeira formatura realizou-se no dia 21 de agosto de 1959, às 20 horas, no Salão de Atos do Centro Educacional São José, sendo convidado para paraninfo o bispo da Diocese de Passo Fundo, Dom. Cláudio Colling. O Lema desta turma foi: “Avançar Sorrindo”.

Neste educandário as jovens receberam uma formação integral, o que facultou ao magistério da Região e do Estado maior amplitude e profundidade. Em recente artigo em jornal, uma das irmãs da Congregação Franciscana, ex-diretora da escola, comentou a respeito da criação do Curso Normal e da filosofia educacional desenvolvida pela escola.

---

<sup>28</sup> A atual Escola de Ensino Fundamental São José passou por diversas denominações. De 1923 a 1947 era denominada Colégio São José. Em 1948, pela Portaria nº 110, foi concedido reconhecimento oficial e passou a chamar-se Ginásio São José, ficando com este nome até 1955. Em 1956 foi criada a Escola Normal. Em 26 de maio de 1967, através da Portaria nº 12.169, a Escola recebeu o nome de Centro Educacional São José, assim permanecendo até o ano de 1999, quando passou à denominação atual, para adequar-se ao que a Lei 9394/96 prescreve quanto às denominações dos níveis de ensino.

<sup>29</sup> Foi autorizada a funcionar pela Portaria nº 915, de 06 de abril de 1957. A organização do ensino normal estava amparada na Lei 2.588, de 25 de janeiro de 1955.



Um ano marcante será o de 1956, ‘quando criamos o curso de magistério’. – E como tínhamos internato, recebíamos muitas mocinhas que vinham dos arredores de Erechim, de Getúlio Vargas e até de Santa Catarina fazer o Curso Normal. E é com este curso que adotamos uma metodologia diferenciada. As alunas recebiam no início do mês determinada tarefa com prazo de 15 dias para a conclusão. Elas trabalhavam de forma independente. As professoras ficavam à disposição das alunas nos horários das aulas. Depois do tempo estipulado elas expunham seus trabalhos para os professores e colegas. Este método, no entanto, durará pouco porque nem todas alunas demonstravam capacidade para trabalhar desta forma (Possápp, 1998, p.24).

Falando da formação recebida na Escola São José, a Pioneira C, que foi aluna de 1968 a 1970, afirma que se pregava o respeito pelas pessoas, exigia-se muita responsabilidade em relação ao cumprimento das tarefas, assiduidade, pontualidade, amor pela educação, respeito, amizade, honestidade, lealdade, capricho, mas pouco espírito crítico e sensibilidade social, visão de mundo, de sociedade.

As irmãs Franciscanas eram bastante exigentes nos conteúdos. Tinha-se que estudar mesmo para as provas e exposições de trabalhos, na disciplina e na aquisição/vivência de valores morais e religiosos. A formação de caráter e da personalidade era condição **sine qua non** para permanência na escola

A professora Pioneira E, formanda do ano de 1964 na escola São José, discorreu sobre sua formação, que já a partir do primeiro ano tinham Filosofia e Psicologia. Segundo ela, a irmã Agnéttis era uma mulher à frente do seu tempo.

A relação professor x aluno era bastante democrática até por que estavam sendo preparadas para em três anos estar no mercado de trabalho como professoras e com muita responsabilidade. No segundo ano já começavam as didáticas, mais genéricas, de modo mais geral e no terceiro ano, no pré-estágio as didáticas mais específicas.

Para a Pioneira E, os modelos aprendidos eram aqueles dos mestres e o que eles ensinavam, não tinha muito de o aluno pesquisar as teorias da aprendizagem, de fazer análise de um autor, de aprofundar, não, não tinha isso. Tinha muito mais prática e menos teoria do que se percebe hoje.

A professora vinha na aula de didática e dizia olha: um plano de ensino, plano de unidade, tem que ter como base um tema central. Vamos ver que tema central nós vamos escolher, que problemas nós vamos fazer em cima disto e já era ali, não se ia muito a fundo ( Pioneira E).

Com a criação do Curso Normal o educandário passa a ser denominado Escola Normal e Ginásio São José. Em 10 de novembro de 1957 o Colégio inaugurou sua Capela para proporcionar aos alunos um momento de paz/reflexão e de encontro com Deus. Nesse mesmo ano entra em funcionamento o Conservatório de Música Francisco Manuel da Silva.

Havia “Clubes” para que o aluno desenvolvesse aptidões, como teatro, cinema, esportes. O aluno podia trocar de Clube de dois em dois semestres ou permanecer no mesmo os seis semestres. O Colégio São José, preocupado com a realidade social e para proporcionar aos alunos o conhecimento desta realidade, bem como a prática da solidariedade com os necessitados, fundou em 1958 o “Clube Bem-Estar Social”, que promoveu várias iniciativas beneficentes. Este Clube integrou alunas normalistas do Colégio São José e também da Escola Normal José Bonifácio e foi a “ponte” que ligou a escola com o povo, e as duas Escolas Normais entre si, no nobre trabalho de assistência aos necessitados. O professor Pioneiro A (escola pública) comentou a respeito do Clube do Bem-Estar Social.

É, havia o Clube do Bem-estar Social. E ali trabalhavam fora de assuntos propriamente de sala de aula, mas acabava, imagina, se reunindo a mesma turma, a exemplo um primeiro ano normal do São José com o JB a discutirem e essa curiosidade fez com que fosse aprimorado currículos e conteúdos.

A professora pioneira E (escola particular) também falou dos Clubes,

[...] mas, a gente estava envolvida o dia inteiro, porque dizia-se que além daquelas disciplinas obrigatórias de sala de aula você tinha que se inscrever em quatro tipos de clubes, naquele tempo se chamava clubes, clube de teatro, clube de línguas, clube de cinema, clube de atividades sociais, clube de espanhol, clube de música e aí você tinha que se envolver com quatro clubes por obrigatoriedade...

No ano de 1958, no fim do ano letivo, os alunos realizaram o Primeiro Seminário de Estudos sobre o tema “liberdade”, instigados pela Irmã Agnétis. De 29 de setembro a 03 de outubro de 1959 realiza-se o Segundo Seminário de Estudos “O Estudante e o Mundo”. Foi

trabalhado em conjunto com a Escola Normal José Bonifácio. Também surge nesse ano, no curso primário, o “Clube da Criança”, que se tornou conhecido em nossa cidade. Em 1960 surge o primeiro jornal escolar “O Arauto”, dirigido pelos Grêmios Estudantis do São José e Medianeira, a primeira tiragem com mil exemplares.

O professor Pioneiro B, que trabalhou a partir de 1967 no São José e posteriormente no José Bonifácio, afirma que havia diferenças entre a formação das duas escolas. No Centro Educacional São José as metas, os objetivos eram muito mais profundos, muito mais coesos, muito mais intensos, havia uma caminhada muito mais rica do que no José Bonifácio. Assim se expressou sobre os objetivos da formação na Escola São José:

Tudo se fazia no sentido de fazer ver, vamos assim dizer, aos jovens normalistas que a vida realmente precisava ser ‘encarada de frente’ e os valores que importam e deixam marcas para as pessoas são realmente os valores do amor, da disciplina, do trabalho, da honra, da honestidade, enfim motivar os alunos para que por sua vez assumissem esses valores, essas idéias e pudessem por isso e com isso se realizarem como pessoas em suas profissões.

Falando do trabalho da escola e do papel do professor, o Pioneiro B, afirma que o professor tinha que pensar o que dizer em sala de aula devido à Ditadura Militar, para não ferir, macular os princípios da mesma.

Evidentemente que o professor ficava, vamos dizer assim meio bitolado, ficava amarrado, e por conseqüência e extensão lógica, os próprios alunos. Então, uma visão crítica, uma visão mais aberta dos fatos da realidade, das pessoas, dos acontecimentos realmente sofreu muito.

A escola sempre trabalhou em parceria com a comunidade, com os pais, a fim de somar esforços no sentido de construir uma educação mais efetiva e integral do aluno. Esta parece ser uma das marcas fortes da escola.

Sempre acreditei nisso. Os pais não podem imaginar o grau de importância que os filhos dão a presença deles na escola. Só quem acompanha de perto sabe o quanto ficam felizes. Certa vez, promovemos um seminário sobre a mulher, foi um estudo onde a mulher foi vista em todas as épocas, na ciência, no trabalho, enfim foi um trabalho que despertou total atenção da comunidade (Possápp,1998, p.24).

Mas não só bons momentos marcaram a existência deste educandário, pois em 05 de setembro de 1963 o Centro Educacional foi destruído por um violento incêndio que marcou profundamente todos os cidadãos erechinenses que nessa época viveram. “Só os que testemunharam com os olhos podem entender as dimensões da catástrofe. É impossível exprimir com palavras o que foi o sinistro que em tão pouco tempo transformou em cinzas e escombros o suor e as esperanças de 40 anos”<sup>30</sup>

Contudo para que o São José não morresse, formou-se logo uma Comissão pró-reconstrução do Colégio e com o auxílio de toda a sociedade, no ano seguinte, uma parte já havia sido reconstruída. Para que as aulas não parassem nesse ano, o Colégio Nossa Senhora Medianeira cedeu gentilmente algumas de suas salas de aula. O governo do Estado<sup>31</sup> também autorizou o Ginásio Professor Mantovani a ceder algumas de suas salas de aula para o Colégio São José. Foram feitas campanhas na cidade de Erechim e até nas cidades vizinhas, para arrecadação de fundos com várias Comissões, como: para auxílio monetário em material, domiciliar, do interior, de percentagens de rendas, social, de correspondências, de fretes e transportes.

O Centro Educacional São José<sup>32</sup>, em 1969, cede seu espaço físico para que fosse instalada a Faculdade de Letras e Estudos Sociais, extensão de Passo Fundo. A escola, visando atender às necessidades da Região, abre, em 1970, o Normal em período de Férias - Curso de Capacitação para Docentes Leigos. Deste modo os professores primários do interior que não possuíam habilitação específica passaram a adquirir os conhecimentos didáticos e o diploma necessário. Nesse mesmo ano o Governo do Estado passa a ocupar parte do prédio do Colégio para o funcionamento da 15ª Delegacia de Ensino.

Com a Reforma do Ensino/Lei nº 5.692/71, o São José optou por ser uma escola de primeiro grau completo, extinguindo, a partir de 1973, a Escola Normal e a formação de professores. Em 1974 formou-se a última turma de ginasianos na escola e esta se integra na Reforma do Ensino e implanta definitivamente o Curso Fundamental de oito anos.

---

<sup>30</sup> *A Voz da Serra*, 16 de abril de 1983, p.06.

<sup>31</sup> O governo do Estado, sensibilizado com o acontecimento, assinou o Decreto nº 16.111 de 20 de novembro do mesmo ano, no qual concedeu uma contribuição à Escola, abrindo um crédito especial num montante de trinta milhões de cruzeiros. O mesmo teve um prazo de vigência para ser gasto até 31 de dezembro de 1964.

<sup>32</sup> Em 26 de maio de 1967, através da Portaria nº 12.169, a escola recebeu o nome de Centro Educacional São José.

A escola, ao longo de sua existência adotou uma filosofia, assim expressa:

A comunidade do Centro Educacional São José assume o processo educativo inspirada nos ideais evangélicos. Visa favorecer ao desenvolvimento integral da pessoa humana, reconhecida como criatura de Deus, irmã dos outros, dotada de potencialidades próprias, afim de que viva sua fé, encarne princípios de igualdade, justiça, liberdade e solidariedade, assuma a sua missão e se comprometa na construção de uma sociedade nova.<sup>33</sup>

A análise do Regimento do Curso Normal trouxe elementos que nos permitem evidenciar os objetivos, finalidades e diferentes enfoques da prática pedagógica desenvolvida na Escola Normal São José.

Os objetivos específicos do Curso Normal eram:

- I. Formar os professores primários capacitados a promover a integração da criança no ambiente em que vive: família e escola.
- II - A fim de conseguir o proposto no presente artigo tornar a normalista capaz de:
  - a) responder de maneira satisfatória às duas interrogações:
    - O que ensinar?
    - Como ensinar?
  - b) mediante a vivência dos princípios adotados pela Escola nos artigos 2,3,4, torna-se uma presença atuante, um testemunho autêntico que educa mais “pelo que é” do que pelo que diz.

O Curso Normal era organizado em três anos, mais um semestre de estágio. O número de aulas era de dezesseis semanais, sem contar as atividades dentro ou fora do estabelecimento realizadas pelo aluno de acordo com a exigência das diversas disciplinas. A disciplina era severa, com obrigatoriedade de presença em todas as atividades curriculares, fossem elas ordinárias ou extraordinárias. Para o aluno que não estivesse presente no início, não era facultado assistir aos demais períodos. A Educação Física era obrigatória.

Os critérios para admissão na primeira série do Curso Normal davam-se:

- a) Automaticamente para os alunos que concluíssem o primeiro ciclo no próprio estabelecimento segundo critérios de aprovação Bom ou Muito Bom em Português, Matemática e satisfatório nos demais conhecimentos.

---

<sup>33</sup> A Voz da Serra, 18 de março de 1993, p. 11.

b) Mediante prova planejada para os alunos que não tivessem o aproveitamento acima exigido.

c) Para alunos de outro estabelecimento que fossem aprovados nas verificações de português, matemática e conhecimentos gerais.

A matrícula do aluno estava condicionada a ele incluir em seu plano individual a Educação Religiosa. Além de apresentar um atestado de bons antecedentes e de saúde física e mental, os candidatos eram submetidos pelo Serviço de Orientação Educacional a provas especiais de:

- a) autobiografia dirigida;
- b) testes vocacionais;
- c) questionários;
- d) entrevistas.

A avaliação do aprendizado seguia a forma de conceitos, permitindo-se a utilização de técnicas diversas para que o aluno pudesse melhor organizar seu pensamento e ter uma visão global imprescindível para sua formação integral.

O artigo 200 do Regimento afirma que os conceitos deveriam resultar:

- I - de verificação escrita, oral ou prática sobre todo o conteúdo da unidade em questão;
- II - da apreciação dos trabalhos realizados em classe ou fora dela, referentes à unidade;
- III - do interesse demonstrado pela frequência e pelos hábitos e atitudes adquiridos.

O conceito final que resultava da soma dos conceitos obtidos ao longo do ano poderia ser: “com distinção”, “plenamente”, “simplesmente”. Os alunos considerados insuficientes reprovavam e não tinham direito ao exame de segunda época, que consistia numa prova planejada para alunos que viessem de outros cursos de segundo ciclo e que, para serem admitidos no Normal, precisariam de adaptação. Esta era feita quando se tratava de mais de uma disciplina que precisava ser adaptada.

A supervisão poderia rejeitar os conteúdos e Planos de Ensino que eram apresentados pelos professores em suas disciplinas, se estivessem com conteúdos desatualizados ou insuficientes; apresentassem técnicas superadas; insuficiência quanto ao número exigido; não oportunizassem a vivência dos princípios expressos no Regimento. Também resguardava que o professor, ao indicar um livro-texto, não se restringisse ao mesmo, e que a escola, dentro do possível, providenciasse bibliografias e obras necessárias para o estudo dos alunos.

Compunham a Comissão de Supervisão do Estágio representantes das disciplinas de Didática, Fundamentos da Educação e Administração. O número de componentes da Comissão dependeria do número de estagiários. O aluno que ia para o estágio, de acordo com o Regimento, recebia o nome de professorando. Este deveria estar presente no estabelecimento em que iria estagiar para:

- I - Elaboração do planejamento e relatório de trabalhos;
- II - Regência de Classe;
- III - Participação de atividades curriculares e extraclasse;
- IV - Presença às reuniões.

Quando o professorando não apresentava desempenho satisfatório poderia prolongar seu estágio por mais um semestre, estando a cargo da Comissão de Supervisão decidir a respeito disso.

A escolha do paraninfo deveria ser feita por votação secreta e o escolhido deveria ser aceito pela Diretoria da escola. O discurso da oradora deveria ser submetido e aprovado pelos formandos e pelo Conselho de Professores. A festa de formatura teria cunho literário, artístico e religioso, não permitindo entrar em apreciações de ordem política, sob qualquer aspecto, pelas pessoas que iriam falar. O presidente da solenidade que seria sempre o Diretor, teria o poder de cassar a palavra ao orador que a usasse para emitir conceitos de desrespeito às autoridades constituídas. Também se poderia conferir um prêmio de distinção às normalistas que fizessem jus a isso. O Regimento também mencionava a possibilidade de assistência social para alunos, famílias de alunos, moradores em bairros de operários e “marginais” que fizessem jus a isso. O auxílio seria de ordem educacional, moral e material, não se constituindo em esmola de forma sistemática.

A escola encerrou suas atividades de ensino em nível de segundo grau a partir de 1973<sup>34</sup>. Os motivos alegados para a solicitação de fechamento da escola neste nível de ensino, segundo o Parecer nº 52/79, foram dificuldades de ordem financeira e falta de recursos humanos para o ensino particular. No cronograma de fechamento do ensino de segundo grau, indica-se 1970 como sendo o último ano de funcionamento simultâneo das três séries, entrando em fase de extinção, ficando apenas o estágio para o ano de 1973.

O Relatório da Comissão credenciada pela 15ª Delegacia de Educação (hoje CRE) para verificar as condições do estabelecimento informa que a Escola possuía boas condições físicas e materiais para o funcionamento do ensino secundário. Sendo assim, as condições físicas e as instalações, conforme Relatório de 01/07/1977, não influenciaram na cessação dos cursos de segundo grau. Quanto à parte pedagógica e curricular, os relatores informam que, segundo o exame de registros escolares, o desenvolvimento do currículo nem sempre obedeceu às bases fixadas para cada série. Há registro de omissão de algumas disciplinas do currículo ou foram ministrados menos períodos que os previstos. A Comissão de Planejamento da Secretaria de Educação e Cultura/RS propõe que se baixe em diligência Comissão Especial a fim de verificar *in loco* se:

- a) O plano curricular desenvolvido estava aprovado pelo órgão competente da Secretaria de Educação e Cultura;
- b) foram adotadas, pela escola, medidas para sanar as lacunas relativas ao não cumprimento de disciplinas referidas no item 2.6, letra b, ou à não oferta de disciplinas na base curricular;
- c) todos os alunos foram atingidos por essas falhas (Parecer 52/79 do CEE).

No Relatório de 01/07/77, da Comissão Especial de Verificação, foram constatadas lacunas quanto ao Curso Normal. Em algumas disciplinas, como Didática Especial na segunda série do ano de 1971, foram dadas aulas a mais, enquanto na primeira série do ano de 1970 a disciplina de Inglês foi ministrada com dois períodos, quando a Base Curricular previa três períodos semanais, o mesmo ocorrendo com Religião e Educação Moral e Cívica na terceira série do ano de 1972. O Relatório conclui que as causas da cessação das atividades do Curso Normal de segundo grau e colegial não foram de ordem pedagógica, mas:

---

<sup>34</sup> O ato de encerrar suas atividades referentes ao segundo grau estava amparado no Parecer nº 664/79 do CEE e na Portaria nº 28.304/79, publicada no Diário Oficial de 11 de dezembro de 1979.



- Redução sensível da clientela.
- Falta de recursos humanos e financeiros.
- Impossibilidade financeira das famílias para pagar as anuidades cobradas pela escola.
- Necessidade de melhoria salarial dos professores.

Quanto às preocupações da Comissão de Planejamento que determinaram diligência na escola foram assim redimidadas, conforme Parecer nº 664/79 da Comissão de Planejamento: “O Plano curricular desenvolvido estava aprovado pelo órgão competente da Secretaria de Educação e Cultura, através da Portaria nº 1.290, de 31 de maio de 1968, tendo em vista o Parecer CEE nº 110/68”.

Quanto às lacunas verificadas no desenvolvimento curricular foram plenamente avaliadas e constatou-se que os esclarecimentos trazidos pela Comissão Especial permitiram verificar que as discrepâncias existentes entre os planos curriculares aprovados para os cursos em questão e os de fato desenvolvidos não se constituíam em falhas que pudessem comprometer ou invalidar os estudos realizados. O mínimo prescrito pela legislação vigente foi observado. Nas situações apontadas não houve prejuízo total da carga horária fixada para cada plano; no cômputo geral foi ministrado um número maior de aulas do que o previsto no plano curricular.

O Parecer da CEE reconhece que a Escola desrespeitou suas próprias normas, porém valida os estudos realizados pelas turmas para evitar prejuízos maiores. Recomenda à Secretaria da Educação a cessação das atividades da referida Escola, a publicação do ato declaratório pertinente e que o acervo da escrituração escolar relativo ao grau de ensino que vai encerrar permaneça no próprio estabelecimento. Atualmente o Centro Educacional São José oferece ensino fundamental. A Escola está centrada em um Regimento que a orienta e dinamiza, inspirada em princípios cristãos e franciscanos.

### 1.3.2 Escola de 1º e 2º Graus Santa Clara

Na década de 1920, algumas famílias católicas ficaram sabendo do trabalho realizado pelas irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora nas escolas de Três Arroios e

Gaurama e também desejavam a presença das mesmas para trabalharem em Getúlio Vargas. O pároco, Frei Gentil de Caravaggio, confiou a direção da Escola às irmãs, cujo nome escolhido foi Santa Clara, para que a Santa cuidasse das irmãs e dos alunos, para que tudo fosse feito para a “honra e glória de Deus e a salvação das almas”. Na época havia na comunidade local apenas uma escola protestante e uma professora pública. Então a Escola surgiu com o objetivo de levar o ensino àquelas crianças que não tinham acesso à educação escolar na Região.

Em 12 de fevereiro de 1922, a irmã Isabel, como primeira professora e diretora, juntamente com a sua auxiliar, irmã Querubina, deram início às atividades escolares com 130 alunos matriculados e para auxiliá-las vieram mais três irmãs. Com o passar do tempo foram feitas novas instalações. O Colégio Santa Clara passou a alegrar-se mais com as atividades e iniciaram a manter internato, semi-internato de moças, e cursos de pintura, música e trabalhos manuais, tudo sob a responsabilidade das irmãs; ainda funcionava normalmente o jardim de infância, o primário, o básico e o ginásio que foi por vários anos uma extensão do Colégio Cristo Rei, dos Irmãos Maristas.

A Escola Normal Santa Clara iniciou suas atividades com o Primário em 1922. A Escola teve vários nomes. De 15 de fevereiro de 1922 até 1961 o nome da Escola permaneceu sempre como Escola Santa Clara, mas em 1962 foram criados o Curso Ginásial e o Curso Normal Ginásial, e a Escola passou a chamar-se Ginásio Santa Clara<sup>35</sup>.

Nos anos sessenta era preocupação da comunidade local a criação de um Curso de Magistério para formar professores de primeira a quinta série, mas infelizmente o espaço ainda era pequeno. Diante de tal desafio, os pais se reuniram com as irmãs e decidiram pedir doações para uma construção que teria mais espaço. Um senhor da comunidade, que não quis ser identificado, doou toda a mão-de-obra e o teto da Escola. Como isso ainda não era suficiente, decidiram fazer uma campanha com a comunidade. Os pais que desejassem

---

<sup>35</sup> A autorização prévia para funcionamento do Curso Normal de 1º Ciclo, com denominação de “Escola Normal Santa Clara”, ocorreu pela Portaria nº 0480 de 04/04/62, do Secretário de Educação e Cultura. Pela Portaria nº 18.315 de 21/06/66, pelo Parecer nº 145/66 do CEE, foi reconhecida a Escola Normal Santa Clara, de Grau Ginásial, que mantinha os Cursos Pré-Primário, Primário, Secundário Ginásial e Normal Ginásial. Em 1967 foi criado o Curso de Datilografia e o Curso Normal Colegial, extinguindo-se o Normal Ginásial. Neste mesmo ano a Escola passou a chamar-se Escola Normal Santa Clara. O Curso Normal Ginásial funcionou de março de 1962 a julho de 1969. Foi autorizado seu funcionamento pela Portaria nº 0480 de 04 de abril de 1962. Para adequar-se à denominação da legislação vigente a Escola, a partir de 1999, passou a denominar-se Colégio Santa Clara.

colocar seus filhos nesta Escola teriam a possibilidade de pagar o custo do curso todo antecipadamente, mesmo que o aluno não estivesse estudando; com isto a Escola foi aumentada para dois pisos. Posteriormente isto acarretou problemas de ordem financeira. Não havia mais pagamento de mensalidades, pois muitas já haviam sido quitadas antecipadamente e os compromissos precisavam ser honrados, fruto disso a situação ficou tão grave a ponto de estar na iminência de fechar a Escola. Mas mesmo diante de tantas dificuldades, em 1967 cria-se a Escola Normal Colegial Santa Clara para formar professores de primeira a quinta série.

Em 1969 a Escola<sup>36</sup> organiza cursos, palestras, seminários sobre vários temas como: sexualidade, as diferenças entre homens e mulheres, adolescência e outros. Isso por solicitação da comunidade escolar. A Escola atuava/atua baseada na filosofia franciscana. Apresenta como base de ação educativa princípios, entre os quais:

- processo libertador que o homem desenvolve solidariamente ao se construir, construindo o mundo e fazendo história;
- o homem é um ser relacionado com Deus, com os outros e com o mundo;
- a escola é um espaço vivo e democrático, onde as perguntas são levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de idéias. Séria e alegre ao mesmo tempo;
- educador e educando são sujeitos do processo. Buscam crescer na apropriação do conhecimento, refletindo a teoria à luz da prática. Responsáveis em construir, a partir do conhecimento acumulado, o seu próprio conhecimento com o objetivo de levar este saber às gerações futuras.

---

<sup>36</sup> Em 1971 ocorre o reconhecimento da Escola Normal pela Portaria nº 0136, de 07 de janeiro, face ao Parecer nº 232/70, no qual o CEE concede reconhecimento ao Curso Normal Colegial, na Escola Normal Santa Clara, bem como a aprovação do Regimento. Em 1974 a Portaria nº 008905 de 16/05, face ao Parecer nº 345/74 do CEE, autoriza o funcionamento das habilitações ao Magistério até a 4ª série do ensino de primeiro grau, de Secretariado e de Auxiliar de Escritório, na Escola Normal Santa Clara e o oferecimento dessas habilitações ao colégio “Antônio Scussel” em regime de intercomplementaridade, e nos termos do Parecer nº 115/74, foi aprovado o Plano Pedagógico da Escola Normal Santa Clara de Getúlio Vargas, publicada no DO nº 253 de 20/05/74.

Tomamos conhecimento de quatro Regimentos diferentes ao longo da existência da Escola Normal Santa Clara. Procuraremos analisar elementos que digam respeito ao objeto de nossa pesquisa. Os regimentos são de momentos históricos diferentes. O primeiro e mais antigo, sem data precisa, o segundo, de 1977 e o terceiro, de 1985, são muito semelhantes, com pequenas alterações em alguns artigos. Para melhor compreensão adotaremos a identificação A para o primeiro, B para os de 1977 e 1985, uma vez que são bem semelhantes e C para o que foi encaminhado para aprovação no ano 2000 junto à Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

Os professores são tratados nos regimentos *A* e *B* somente como “corpo docente”, enquanto que no *C* encontramos a denominação “educador”, sendo assim definido.

Possui uma formação intelectual e pedagógica que o capacita a acompanhar a aprendizagem dos alunos com verdade, profundidade e criticidade. Busca atualização permanente na área de sua especialização e uma cultura geral que lhe facilite maiores conhecimentos e habilidades para cumprir sua missão educativa. Está aberto ao intercâmbio; cria, recria e inova para acompanhar o estudante em seu processo de formação integral e de construção de saberes em um ambiente de participação, respeito e fraternidade (Item 6.7).

O Regimento A, letra “d”, afirma ser dever do professor, [...] “promover o aperfeiçoamento e a renovação do currículo e dar a sua atividade docente um cunho científico, formativo e dinâmico, servindo-se dos preceitos da moderna pedagogia, evitando a rotina e o verbalismo na educação” (Artigo 34).

No que é vedado ao professor está a proibição de pregar doutrinas contrárias “[...] aos interesses nacionais ou ideologia da escola” (Art. 35). Os regimentos de algumas escolas apresentam semelhanças grandes em alguns itens, principalmente no que se refere ao discernimento das formas comportamentais, disciplina, ideologias. Vamos encontrar proibições similares para escolas diferentes à realidade política mais ampla vivida no momento histórico pelas escolas.

No Artigo 39 do Regimento *A*, no que é vedado aos alunos, encontramos a letra “a” que assim se preceitua: “organizar, dentro ou fora da escola, concursos de beleza, comícios, greves ou outras iniciativas similares”. É bem especificado que “dentro ou fora da escola” o

aluno deveria reger sua conduta na sociedade em função da sua permanência ou não na Escola. Em outras palavras, o aluno só tinha vida escolar e não vida social.

O Regimento *C* trata do “corpo discente”, diz serem os alunos a razão de ser da Escola, trata-os por “educandos”, vistos como agentes de sua própria realização. São dados, entre outros direitos, a possibilidade de receber educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, capaz de torná-los auto-realizados, cidadãos conscientes e atuantes na comunidade em que vivem.

O Artigo segundo do Regimento *A*, que trata dos fins da Escola assim se constitui – “Para dar à igreja homens autênticos, cristãos militantes, líderes e vocações sacerdotais e religiosas; à Pátria, cidadãos conscientes, lares cristãos e homens cultos...” No Regimento *B* vamos encontrar um item geral “Marco Referencial Teórico” em que aborda as idéias sobre as quais a Escola desenvolve o seu trabalho, que são de inspiração franciscanas. O Regimento *C* traz especificada a filosofia do colégio<sup>37</sup>, assim definida:

[...] assume o processo educativo inspirado nos ideais evangélicos. Visa a favorecer o desenvolvimento integral da pessoa humana, reconhecida como criatura de Deus, irmã dos outros, dotada de potencialidades próprias, a fim de que viva sua fé, encarne princípios de igualdade, justiça, liberdade e solidariedade, assuma sua missão e se comprometa na construção de uma sociedade nova (Item 20).

O Regimento *A* apresenta como fins da Escola proporcionar:

- a) educação intelectual que permita o desenvolvimento da personalidade;
- b) educação da vontade e dos sentimentos pelo exercício da compreensão e aceitação mútua, num ambiente de forte valor humano;
- c) educação religiosa que conduza à vivência da mensagem evangélica;
- d) educação social e cívica obtida na ação concreta em movimentos intra e extra classe e mesmo de âmbito estadual e nacional, mas sempre curriculares;
- e) educação profissional em que os professorandos conscientes de sua futura missão procurem adquirir conhecimentos e confiança em si, e desenvolver autêntica preocupação pelo outro na vida da família, na escola e na sociedade (Artigo 02).

---

<sup>37</sup>Lembramos que a partir de 1999 a Escola Normal Santa Clara passou a chamar-se Colégio Santa Clara.

Quando da análise dos fins e objetivos da Escola, no Regimento B encontramos como objetivos:

- Criar condições humanas e materiais para que todo membro da Comunidade Educativa, ponha-se a caminho de uma libertação progressiva que lhe possibilite:
- a) a vivência de sua condição de criatura humana;
  - b) a experiência de fraternidade;
  - c) a consciência de sua responsabilidade como artífice da história (Item 3.1).

O Regimento C traz três grandes objetivos para o Colégio, como estabelecimento de ensino, para isso se propõe a:

- Realizar uma educação crítico-libertadora, para que aconteça a construção do conhecimento, o desenvolvimento das potencialidades de cada um, o aprimoramento das relações humanas e o cultivo de valores.
- Oportunizar condições para que os alunos desenvolvam o hábito da concentração, o gosto pelo saber, o hábito de leitura, de pesquisa e estudo, o raciocínio lógico, a expressão oral, escrita e física livre e criadora, para que possam realizar-se como pessoas e como cidadãos.
- Desenvolver o sentido comunitário e dinamizar a prática participativa na escola em todos os níveis, para que se aprendam e vivam os princípios democráticos (Item 3).

Os regimentos apresentam objetivos específicos para o curso do magistério. Têm em separado os objetivos para os diferentes níveis de ensino que a Escola oferece. O Regimento B apresenta para o magistério os objetivos com a finalidade de instrumentalizar o educando para que:

- a) tenha condições de propiciar aos alunos da 1º a 4º séries um ensino centralizado na pessoa, despertando-a para a criatividade e levando-a a descoberta e à auto-realização;
- b) desenvolva as capacidades de liderança e o espírito comunitário;
- c) capacite-se a uma transformação constante diante das exigências do mundo atual, através da consciência crítica e do método científico;
- d) tenha condições para o prosseguimento dos estudos no curso superior (item 2.4).

Chama a atenção o objetivo *d*, pelo fato de também ver a preparação no curso de magistério como propedêutica, no sentido de qualificar o aluno para o ingresso no Ensino Superior. Os regimentos de outras escolas não fazem referência a isto, ou seja, vêem o magistério como terminalidade em si. Trabalhar a formação em nível de ensino médio,

preocupando-se com uma formação que dê suporte para possível ingresso no ensino superior é um avanço, é pensar em uma continuidade, no desenvolvimento de novas habilidades, é não estar restrita a uma formação de domínio operacional e profissionalizante.

O Regimento *C* traz quatro objetivos para o ensino médio e normal.

- 1- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental;
- 2- a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, dando ao educando condições de adaptar-se a novas situações de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- 3- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- 4- a compreensão dos fundamentos científicos técnicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Item 5.3).

O Regimento *A* traz objetivos para os vários níveis de ensino. A Escola, no período de vigência deste Regimento, possuía o Curso Normal de primeiro ciclo e o de segundo ciclo. Para ingressar na Escola Normal o Regimento *A* estabelece a necessidade de apresentar, junto com outros documentos, “atestado de vacinação antivaríola recente, atestado de saúde física e mental e atestado de idoneidade moral”, documentos estes que já não mais precisavam ser apresentados nem constam nos regimentos posteriores.

O Regimento apresenta como objetivos do Curso Normal de primeiro ciclo:

- a) levar os educandos a um desenvolvimento normal de suas potencialidades, dentro da valorização da pessoa humana, através de sua vocação de filhas de Deus;
- b) fazer com que desperte a necessidade de desenvolver essas potencialidades em uma vivência comunitária, onde seja percebido e valorizado o crescimento de todos;
- c) usar de todos os recursos no sentido de que se integrem no meio físico e social com vistas à formação integral (Artigo 84).

O Normal de primeiro ciclo tem suas atividades encerradas em 1979<sup>38</sup>. O relatório da Comissão que visitou a Escola em abril de 1979 para averiguar a regularidade da escrituração e a arquivo do Curso Normal traz a constatação de que todos os documentos estão bem organizados e guardados com segurança. A referida Comissão orienta no sentido de ser

---

<sup>38</sup>A cessação das atividades da habilitação da Escola foi confirmada pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 714 de 25 de outubro de 1979.

formado um “dossiê” e encadernado para ser mais seguro, quando guardado e de fácil manuseio. A causa da cessação das atividades do Normal Ginásial, segundo o relatório, é a falta de clientela, uma vez que é esta que regula a oferta ou não do curso e seu conseqüente funcionamento. Quem solicitou ao Secretário da Educação a cessação das atividades do Curso Normal de primeiro ciclo da Escola Normal Santa Clara foi o então presidente da Associação Educacional e Caritativa, mantenedora do estabelecimento.

Em um relatório interno da Escola encontramos uma análise feita por uma irmã que atuava na Escola e que analisava os vazios e os pontos fortes da mesma. Para ela:

Sempre faltaram professores bem preparados e formados para lecionar no curso de magistério; - A escola sempre formou a consciência do grupo de professores e quando preparados muitos saíam para as escolas públicas, inclusive algumas irmãs; - O problema econômico das famílias dificulta a permanência dos alunos na escola particular. Muitos acabam desistindo por não poderem pagar; - Falta melhores salas para as diversas atividades (Agosto de 1992).

Entre as questões apontadas como relevantes da Escola encontramos:

Reina o espírito democrático, participativo, consciência crítica e organizativa, descentralização do poder; - Prima-se pela formação permanente e coletiva dos professores; - A administração é participativa; - Reina o diálogo, a seriedade e o cultivo dos valores evangélicos; - No bojo da filosofia da escola está a formação do homem como ser integral: social, ético, religioso e político; - A avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos é feita de forma participativa. Todos os alunos são convidados a auto-avaliar-se, a ser responsáveis pela sua caminhada (Agosto de 1992).

O Regimento do Normal de segundo ciclo apresenta como objetivos específicos:

- a) formar professoras primárias capacitadas a promover a integração da criança no ambiente em que vive: família e escola.
- b) contribuir para a formação integral da normalista, levando-a a um equilíbrio emocional e a uma harmoniosa integração escolar, familiar, religiosa e social, a fim de atingir a sua plena realização terrena e eterna (Artigo 119).

O Regimento *C* traz um item, “metodologia de ensino”, não encontrado nos demais regimentos. Neste são encontradas as propostas de ação metodológica dos diferentes níveis de ensino que a Escola mantém. Quanto ao magistério, a metodologia traduz-se na necessidade de “aprender a aprender” e “aprender a pensar”, a relacionar o conhecimento com a



experiência do cotidiano, a dar significado ao aprendido, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com sentimentos que a aprendizagem desperta. Há uma preocupação com o desenvolvimento de competências básicas e superação da memorização. No ensino médio há uma opção por priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A concepção de currículo expressa nos regimentos apresenta visões diferentes do processo educativo. Nos Regimentos *A* e *B* encontramos a definição em item separado refletindo a posição do currículo como conteúdos, como um elemento da atividade escolar. No Regimento *C* não há uma definição em separado, o que nos permite interpretar que a concepção de currículo está vinculada ao todo da Escola, enquanto elemento articulador da integralidade do trabalho pedagógico. No Regimento *A* o currículo “será estruturado de maneira a proporcionar às normalistas uma cultura geral e profissional” (Artigo 120). O Regimento *B* “considera curricular toda experiência ou atividade realizada dentro ou fora do recinto escolar desde que incorporada ao planejamento por quem de direito” (Item 2.8). No Regimento *C* o currículo contempla “conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para uma vida em sociedade, para a atividade produtiva e para experiências subjetivas” (Item 7.2). Esta definição é muito mais ampla e compreende os conhecimentos práticos, contextualizados, conhecimentos que correspondem a uma visão de mundo mais macro.

Uma reportagem jornalística<sup>39</sup> de 1997 relata atividades desenvolvidas pelas alunas da Escola Santa Clara. O tema escolhido foi “pena de morte”. A turma do segundo ano do magistério desenvolveu esta atividade dentro da disciplina de Português. As alunas desempenharam função de defesa e promotoria, a partir da construção de seus próprios argumentos. Pela temática escolhida podemos avaliar que questões da realidade social são trabalhadas e são preocupações de professores e alunos da Escola.

A avaliação é tratada pelo Regimento *A* do ponto de vista formal, fazendo alusão a notas, médias, períodos, recuperação, etc. Não há uma exposição teórica maior sobre o que se pensa da avaliação enquanto elemento constitutivo do processo. É tratada como verificação da

---

<sup>39</sup> “Alunas do magistério realizam tribunal de júri simulado”. Erechim, Jornal *A Voz da Serra* de 18 de julho de 1997, (p. 05).

aprendizagem e, para isso, em cada período se processará com técnicas diversas. No Regimento B é apresentada como instrumento para verificar até onde foram atingidos os objetivos educacionais propostos pela Lei nº 5.692/71 e os objetivos da Escola. Traz referência a três momentos da avaliação do aluno, sendo diagnóstica (no início do ano letivo para verificar o perfil do aluno), formativa (ao longo do período letivo) e somativa (para promoção dos alunos).

O avanço quanto à concepção de avaliação, expressa também pelos depoimentos das professoras formadoras que atuam na Escola, é encontrado no Regimento C. A avaliação é tida como um processo contínuo, participativo, cumulativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. A avaliação abrange dois focos distintos, específicos e intimamente relacionados:

- a) a Escola como um todo;
- b) o aluno, no seu desempenho cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor (Item 7.5).

A concepção de avaliação é importante de ser citada, pois nas entrevistas feitas com professores formadores que atuam na Escola, encontrou-se a ênfase a respeito de como a Escola vê e pensa a mesma.

Elemento dialético de avanço identificador de novas relações, direções e caminhos percorridos e a percorrer. A avaliação verdadeira é aquela que se faz durante o processo, durante a observação. Deve ser baseada nos objetivos da disciplina, nas atividades, na forma de participação, nas contribuições de cada um (Dalmagro, 1995, p.29).

Em relação à avaliação do aluno levam-se em consideração aspectos cognitivos, sociais, psicomotores e afetivos. Realiza-se de forma diagnóstica, contínua, participativa e cumulativa.

No Jornal *A Tribuna Getuliense*<sup>40</sup>, vamos encontrar uma apologia a este curso, além de tecer comentários sobre a habilitação e o estágio que as alunas fazem. A citação abaixo resume a tese central do artigo. “Mesmo que, para muitos, a desvalorização do profissional da

---

<sup>40</sup> “Magistério: uma opção profissional”, Erechim, 1999.

educação em termos salariais não motive; para outros, o Magistério é uma alternativa que garante espaço no mercado de trabalho, além de oferecer uma formação humana e técnica”.

Em outra matéria jornalística<sup>41</sup>, um artigo cujo título é “Santa Clara pratica emancipação na comunidade escolar”, fala que as alunas do terceiro ano do Curso de Magistério desenvolvem práticas junto às crianças e famílias do Bairro Monte Claro com a finalidade de desencadear um processo de integração e solidariedade visando resgatar valores humanos necessários à vida cotidiana. Para elas é um momento e um espaço importante para compreensão da realidade, para o posicionamento, para a denúncia e para o debate das questões sociais. “A exclusão, mesmo não sendo natural existe. Mas a consciência de sua existência é essencial, para que esta condição humana possa ser revertida” (p.7).

O jornal *A Voz da Serra* apresenta o artigo de uma aluna do terceiro ano do Curso de Magistério Santa Clara sobre “O que é educar?” Consideramos importante trazer algumas passagens deste artigo, porque evidenciam duas coisas: quase não há artigos escritos por estudantes e este reflete a base teórica de sua formação. Sobre o educar ela assim se expressa: “Educar acima de tudo é um ato de amor. Nos exige muita responsabilidade, competência e, sobretudo, muito amor... É preciso amar o que se faz e educar para a vida, em função do saber e não somente para se obter uma nota ou um mero acúmulo de informações” (15/07/1998, p.02).

A aluna questiona a respeito de como se encontra a educação atualmente e responde a partir de uma perspectiva e de um sentimento de amor e responsabilidade pela pátria. “Mas a educação é a base de tudo e o país se torna forte se a sua base for um povo consciente e educado” (ibidem). Em seqüência a aluna faz uma nova pergunta sobre o papel e o lugar do professor nesse contexto, que responde desta forma: “Não é ‘qualquer um’ que pode educar, é preciso amar esta missão! Não diríamos que é a mais importante das profissões, mas ela é fundamental. O professor é o principal agente de transformação da sociedade e do mundo! Quando não existir mais professor, não existirão médicos, advogados, cientistas [...] pois todos passam por um professor” (ibidem).

---

<sup>41</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, 07 de maio de 1999.

O que nos chama a atenção na fala da aluna é que não há uma distinção entre missão e profissão, consideradas como sinônimos. Como também expressa ao longo do artigo que tem consciência da situação vivida pelo professor e mesmo assim deseja continuar buscando tornar-se professora. Mais que o lugar do exercício profissional há o desejo e o orgulho de “ser professora”. “Ao iniciar o curso do Magistério descobri totalmente a importância deste profissional. Posso dizer que amo o Magistério” (ibidem). Ao lado da declaração de amor ao magistério, o artigo segue com elogios à Escola e a seus professores, à boa filosofia por eles professada<sup>42</sup>.

No entanto, quando a aluna faz menção ao estágio, transparece a concepção expressa por muitos teóricos sobre o estágio visto predominantemente como o momento da concretização da teoria. Aprender por alguns anos para pôr em prática no estágio. Aflora a separação entre teoria e prática, tão discutida por importantes pedagogos e teóricos. “O estágio onde colocamos em prática tudo o que sabemos e aprendemos durante três anos” (ibidem). O que se exige dos estagiários, ou o que se espera das estagiárias é mais ou menos comum, passando da capacidade de elaborar e executar o planejamento, regência de classe, até a participação às reuniões de orientação e supervisão.

O trabalho educativo que vem sendo desenvolvido pela Escola desafia e questiona alunos, pais, professores, funcionários e comunidade em busca de um processo de educação amplo e integrador. Procura viver permanentemente uma educação dialética, revisando e avaliando constantemente a prática à luz da teoria.

Também em reportagem de jornal<sup>43</sup>, duas alunas estagiárias do Curso de Magistério Santa Clara falam de seu estágio em uma escola pública, das atividades que desenvolveram, e especialmente de um “projeto para a aquisição de jogos pedagógicos.” “Praticamente todos os conteúdos podem ser apresentados em forma de jogos, tornando as aulas atraentes, variadas, dinâmicas e produtivas”. Para este projeto as alunas envolveram a comunidade em campanhas a fim de arrecadar fundos para aquisição dos jogos.

---

<sup>42</sup> Não é propósito nosso emitir juízo de valor neste momento, até mesmo porque não tem os dados e argumentos sólidos para isso. O que podemos testemunhar é que a Escola possui boa repercussão regional quanto ao ensino oferecido.

<sup>43</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, de 23 de julho de 1999.

Desde o início a Escola tem como objetivo conduzir o educando numa filosofia humano-cristã, vendo o ser humano como elemento integrante e participante da comunidade. A educação é entendida como um processo libertador que o homem desenvolve solidariamente ao se construir, construindo o mundo e fazendo história. As professoras da Educação Infantil da Escola, em artigo no jornal *A Tribuna Getuliense*, da primeira quinzena de março de 1999, escreviam sobre o objetivo principal da Educação Infantil, reforçando o sentido do educar integralmente a criança como um ser que tem o direito de viver o seu próprio tempo. Em outro artigo do mesmo jornal, na primeira quinzena de junho de 1999, as mesmas professoras traziam o questionamento a respeito de,

[...] alfabetizar ou não na pré-escola? Para elas, quem irá determinar quando a criança deve ou não ser alfabetizada é a própria criança. Na pré-escola é importante o ambiente alfabetizador. Ela deverá desenvolver atividades significativas que ajudem no processo de alfabetização. Importante lembrar que a Pré-Escola tem a função de fazer a criança compreender o que é e para que seve a escrita e não apenas compreender os escritos (p. 02).

O importante é respeitar o ritmo de cada criança e que ela vá aprendendo aquilo para o qual está preparada.

Hoje permanece em funcionamento somente a habilitação magistério, em nível de Ensino Médio, e pelas informações tomadas no momento em que se levantaram os dados, a Escola deverá entrar em processo de extinção dessa habilitação, não oferecendo mais matrículas para o primeiro ano do magistério em 2001. Esta é a perspectiva que se apresenta neste momento. No Relatório de atividades do ano de 1999, elaborado pela atual diretora da Escola, encontramos a seguinte constatação: “A escola conta com um alunado, na sua grande maioria, oriundo de filhos de operários, pequenos comerciantes, agricultores e de desempregados. Neste sentido, podemos ver que o poder aquisitivo das famílias pagantes é baixo e carente”.

É destacado que uma das prioridades é a formação dos alunos de Ensino Médio Magistério, pelo fato de que, na região de Getúlio Vargas, é a única escola que oferece este curso com habilitação para atuar nas séries iniciais e porque acredita ser um meio de formação de lideranças, de evangelização e trabalho com o a juventude. Há consciência das dificuldades

ainda não superadas, mas também há a certeza de estar avançando no processo educativo, segundo a filosofia que é proposta.

### 1.3.3 Escola Primária Santo Agostinho: necessidade da escola

A discussão sobre o ensino público gratuito e para todos já era debatida por Rui Barbosa em seus pareceres. Esta questão é polêmica e podemos perceber que tem sido alimentada permanentemente ao longo da história educacional de nosso país. Hugo Ramirez, em artigo no jornal<sup>44</sup> sobre “as Bases do Ensino Nacional”, comenta a uniformização dos modelos escolares e prega que fuçamos da estandardização e critica a escola que forma elites urbanas em detrimento da formação do homem do campo. O referido autor escreve vários artigos nos anos de 1951 e 1952 com o título genérico de “Comentário à Constituição Federal - Bases do Ensino Nacional”. Ele aborda inúmeros temas e questões da educação nacional. É significativo comentar a respeito de que estes textos refletem posicionamentos expressos sobre a educação, lidos especialmente por educadores que faziam destas leituras, propiciadas pela imprensa local, um meio de formação.

Os valores de cada região e cada comunidade são muito importantes e devemos estimular a consciência e a vivência dos mesmos. E, para isso, segundo Ramirez<sup>45</sup>, estão convidados não só os professores primários, como também professores das escolas particulares, funcionários técnico-administrativos, pois a comunidade é uma “aglomeração sociológica” da qual todas estas pessoas fazem parte. “Todo estímulo a vitalização do regional, como entidade de cultura, é um passo dado em direção ao homem substancial e à humanidade autêntica”.<sup>46</sup>

A necessidade de uma educação voltada para o meio rural, diferenciada da educação para o meio urbano, ganha voz por meio do jornal local, conforme reportagens especiais enviadas por autoridades educacionais, educadores, chefes políticos. Em 1955, Rubens Falcão questiona a forma como a educação brasileira está estruturada no modelo da escola universal.

---

<sup>44</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, 19 de agosto de 1952.

<sup>45</sup> O Dr. Hugo Ramirez foi diretor da Escola Professor Mantovani de 03/03/1956 a 20/05/1957.

<sup>46</sup> *A Voz da Serra*, 11/07/1952, p.01.

Que aprenderiam os sertanejos brasileiros com o manuseio da cartilha e dos livros escolares adotados da cidade? Aprenderiam a desprezar as rudezas do seu “habitat”, olhariam com superioridade para os seus irmãos incultos, ficariam naturalmente desenraizados no próprio solo em que nasceram.<sup>47</sup>

As cartilhas eram condenadas por transmitirem uma visão uniformizada de mundo, de cultura, por serem instrumentos “pobres” do conhecimento, por trazerem conceitos que destacariam a realidade vivida por quem as utilizasse. Que diferenças e semelhanças com nossos atuais livros didáticos? Há quase meio século do alerta sobre os malefícios de tais instrumentos e ainda encontramos programas governamentais reforçando os mesmos, o que significa que a concepção pedagógica, sobre a qual estão amparados, em quase nada mudou.

Um artigo no jornal<sup>48</sup> local sobre a educação rural no Rio Grande do Sul faz referência à criação dos Clubes Agrícolas Escolares (fundados em 1935), por meio dos quais se iniciou, de modo não-sistemático, a educação rural em nosso Estado. A autora do texto coloca como entrave para a expansão e qualificação dessa modalidade de ensino os poucos mestres preparados para nela atuarem. Os que estavam atuando não detinham formação específica ou que permitisse que atuassem nesse meio e eram poucas as escolas que formavam mestres para esta modalidade de ensino.

A partir de 1950 têm sido realizados anualmente cursos intensivos, de férias para professores primários rurais, com programa de atividades agrícolas e pedagógicas, destinados a preparar elementos contratados para reger as escolas primárias rurais, e novos candidatos ao magistério rural, visto ser ainda insuficiente o número de professores formados pelas Escolas Normais Rurais (Silva<sup>49</sup>, Ruth, p.2).

Para a autora, com a reforma de base que vinha sendo feita no Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul, esperava-se que o ensino rural fosse atendido no que diz respeito ao preparo do professor na “altura” das suas necessidades e da importância do problema.

---

<sup>47</sup> *A Voz da Serra* /1955, p.01.

<sup>48</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, 10 de fevereiro de 1957, na segunda página.

<sup>49</sup> Técnica em Educação/RS.

A discussão sobre a adequação da educação à realidade e o direito a uma educação de qualidade e gratuita para todos, no Brasil, data de longa data. Em artigo jornalístico<sup>50</sup>, Olímpio Zanin traz o debate sobre o “Comércio do Ensino”, no qual faz menção ao ensino pago como entrave para o desenvolvimento, pois poucos possuem condições de a ele ter acesso. Para o autor, o ensino deve ser amplo, gratuito, obrigatório e sadio.

Nada poderia ser mais pernicioso à sociedade e ao país do que, o comércio do ensino, em que os proprietários dos colégios particulares se preocupam com os lucros escorchantes, os professores, meros balconistas, que expõem a mercadoria; e os alunos, os consumidores obrigatórios, que pagam elevado custo desta “mercadoria”, que tanto enobrece as mentes, como forma as bases sólidas do progresso e evolução do Brasil (p.1).

Para combater este espírito mercantil e oferecer oportunidade educacional para segmentos menos assistidos economicamente é que surge, na década de sessenta, a Escola Santo Agostinho. O objetivo era criar uma escola acessível economicamente e que propiciasse uma formação voltada para os interesses da comunidade regional. Segundo depoimento da irmã Pioneira F<sup>51</sup>, em Erechim havia várias escolas primárias públicas e privadas; a decisão das irmãs da Congregação de Santo Agostinho de criar uma escola primária foi baseada na necessidade sentida pela comunidade local. Depois se viu que não bastava só a escola primária e como havia possibilidade de se constituir em parceria com o Estado a Escola Normal Regional<sup>52</sup>, via Secretaria da Educação, implementou-se o projeto.

De acordo com o depoimento da professora Pioneira H (escola particular), que estagiou e atuou como professora na Escola, era uma escola privada e gratuita ao mesmo tempo. Privada por ser uma escola de aplicação da Escola Normal Regional de que as irmãs eram proprietárias. Era gratuita, porque ela estava situada em um bairro, naquele tempo relativamente de classe média baixa, onde os pais dos alunos consideravam não ter recursos para pagar. A Escola Normal Regional era paga, mas a “escolinha”<sup>53</sup> era gratuita. Então os

---

<sup>50</sup> Jornal *A Voz da Serra*. Erechim, 31 de maio de 1959.

<sup>51</sup> A irmã Pioneira F foi uma das fundadoras da Escola Normal Santo Agostinho.

<sup>52</sup> A Portaria nº 0108 de 13 de fevereiro de 1962 autorizou o funcionamento e a Portaria nº 0318 de 13 de janeiro de 1967 reconheceu o Curso Normal de Grau Ginásial com base no Parecer do CEE 304/66. A Escola iniciou suas atividades com o nome de Instituto Nossa Senhora da Bela Vista e mantida pelas cónegas da Congregação de Santo Agostinho. A Escola foi construída no local onde está a Universidade hoje.

<sup>53</sup> Forma como era chamado o ensino das séries iniciais na Escola Santo Agostinho.



professores eram todos municipais, havia um convênio entre as irmãs e o município de Erechim, que cedia as professoras municipais. Depois ampliaram o convênio com o Estado.

A maioria das moças do interior só fazia até a quinta série nos municípios de onde provinham, não tinham muitas condições, então elas ficavam em uma família ou ficavam com as irmãs e faziam o primeiro grau que era o Normal Regional. Preparavam-se para serem professoras de suas comunidades do interior, para serem líderes da comunidade. Segundo a irmã Pioneira F, as moças escolhidas para vir cursar o Normal Regional eram aquelas que já tinham um pouco mais de expressão, que já trabalhavam na catequese, na liturgia. “No começo era gente mais simples, nós tínhamos jovens daqui da cidade também, o nível era muito bom, mas nós preferíamos que as pessoas viessem para preparar a cabeça, o coração, na linha de formar lideranças, então o nível era médio, não era tão alto”.

A preocupação estava voltada mais para formar lideranças, pessoas que, mesmo com menor potencial intelectual, tivessem maior engajamento.

O Ensino Normal era pago. Os pais ajudavam a pagar os estudos dos filhos na Escola Santo Agostinho e mesmo que sua contribuição fosse pequena, auxiliava a remunerar os professores da Escola. Como o Estado também cedia professores, possibilitava manter a Escola funcionando, assim a professora Pioneira H (escola particular) passou a trabalhar lá como funcionária do Estado.

Vejam, lembro-me que eu estagiei em 64 e então elas tinham nessa escola uma das coisas raras para a época, elas abriram a pré-escola. A visão das irmãs Santo Agostinho é uma visão de educação mais avançada. Como a pré-escola só existia nesta Escola Normal, as famílias abastadas colocavam as crianças nesta escola pela relação com as irmãs e aí que eu comecei a participar com as irmãs e conheci o famoso método de Maria Montessori, o método do silêncio, inclusive a sala tinha um círculo que as crianças faziam o método do silêncio, que era uma irmã alemã, uma irmã radicada no Brasil que trabalhava com esta “escolinha” e aí eu comecei a perceber que a pré-escola tinha um valor porque ela trabalhava com estas crianças e fazia a classificação se elas podiam ou não podiam ir para a primeira série, apesar que muitas crianças depois não ficavam na primeira série na “escolinha”. E nós então depois deste encontro a gente começou a trabalhar com elas.

Na visão da Pioneira acima citada, a formação era muito boa, era formação humanística, porque era colégio de religiosas, com um bom corpo docente, uma congregação

muito “aberta”, porque o carisma delas é a formação de jovens e meninas. Até hoje há gente que permanece só com a formação recebida nessa Escola. Claro que não durou muitos anos para que realmente a Lei viesse a suprimi-la.

Tínhamos uma diretora chamada Irmã Dometina ela marcou o nosso grupo muito, durante até o nosso próprio estágio, foi com ela que pela primeira vez ouvi falar em eixos temáticos, não se dizia eixos temáticos, nós trabalhávamos com tema geral. Ela pegava o tema da sementinha, foi a primeira vez que eu comecei a ter contato com tema gerador, nós trabalhamos durante um semestre com o livro Rosinha Minha Canoa. Ela pegou a parte do nascimento de uma planta e todo o esforço que esta sementinha tinha que fazer para romper a casca, formar raízes e crescer rompendo a terra, era muito importante ela mostrava o rompimento da terra que a plantinha vai fazendo, que vai subindo e daí vai encontrando outras árvores. Daquela escuridão da terra vai encontrando uma luz e daí o diálogo dessa planta com as outras plantas, por que este livro, eu não me lembro bem o autor, eu acho que é do José Carlos Vasconcellos, então mostrava assim, era uma cena onde as árvores sofriam enchentes, então as pequeninas pediam para as grandes o que elas tinham que fazer, então elas ensinavam que tinham que ter raízes muito fortes e essa comparação se fazia com as crianças. Então se trabalhava, e depois se terminava o semestre com uma grande, assim tipo, uma cena, um teatro concomitante. Inclusive nesta escola se trabalhava como era Santo Agostinho, a gente fazia festas muito grandes, no dia de Santo Agostinho que é em agosto. Nós tínhamos muita relação com os pais, assumiam a direção do círculo de Pais e Mestres, tinha muito entrosamento, a escola tinha um bom caráter de formação de lideranças, a formação pedagógica, elas tinham um trabalho, nós tínhamos permanentemente reuniões de formação pedagógica (Pioneira H.).

A escola tinha uma preocupação com a formação voltada a uma mudança social. “Sempre teve assim entre os professores e alunas um intercâmbio muito grande entre eles na linha de luta, de transformação da sociedade, consciência religiosa, mas também política, não política partidária, mas que a pessoa acordasse para ter um mundo melhor amanhã” (Irmã Pioneira F – escola particular).

Como as moças geralmente vinham de fora, cada uma delas tinha uma assistente para acompanhá-la ao longo do curso e no estágio. Os assistentes eram os professores do curso que as auxiliavam, ajudavam-nas, porque vinham mal-preparadas e de cursos muito fracos. Segundo a professora Pioneira G, que foi professora no Santo Agostinho, os professores formados no Normal Regional não podiam lecionar em escolas estaduais aqui da cidade, somente em escolas do interior.

Com o passar do tempo o Estado não admitia mais as normalistas formadas no Normal Regional, pois exigia que elas tivessem o normal de segundo grau, o Normal Regional perdeu sua finalidade, não era mais valorizado. As pessoas optaram por fazer o segundo grau que era oferecido pela escola pública, não necessitando pagar, fazendo com que a clientela migrasse para lá.

E depois, com a aplicação da Lei nº 5.692/71 a Escola desaparece, porque não tinha mais sentido de ser, conseqüência da extinção da formação de nível de primeiro grau. Muitas meninas faziam concomitantemente a educação geral e a formação profissionalizante, então, na quinta, sexta, sétima e oitava séries elas iam ter metade do currículo na formação geral e metade na formação de professores. De acordo com o depoimento da irmã Pioneira F, não existia mais motivo para continuar com uma coisa que não tinha mais razão de ser para os professores<sup>54</sup>.

A Diretora, presidente da Associação Instrutora da Juventude Feminina, Nilza da Costa Hoss, encaminhou à Secretaria de Educação e Cultura/RS o pedido de declaração de cessação das atividades da Escola. Os motivos alegados para pôr fim a esta atividade foram: redução do número de alunos e conseqüente dificuldade de manutenção.

A Comissão verificadora nomeada pela 15ª Delegacia de Educação (atual CRE) para analisar as condições da Escola constata que o acervo da escrituração escolar e do arquivo está bem guardado e que os assessores técnicos procederam à reorganização dos documentos. A Escola funcionou com o Curso Normal de primeiro ciclo até o ano de 1970<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> O Parecer nº 244/83 do CEE extingue a Escola Normal de Grau Ginásial Santo Agostinho, que era mantida pela Associação Instrutora Juventude Feminina (com sede em São Paulo). A Portaria n.º 18.730 de 18 de maio de 1983 a extingue em definitivo

<sup>55</sup> A Escola cessou suas atividades antes da emissão dos Pareceres nº 794/75 e nº 379/79 do CEE, que são os documentos básicos que orientam a montagem do expediente que solicita a edição do ato declaratório e cessação de atividades. Portanto a Comissão verificadora orientou para a necessidade de emissão do ato declaratório para que os atos praticados pela referida Escola tivessem assegurada sua autenticidade.

#### 1.3.4 Escola de Segundo Grau João XXIII: a criação pela unificação

A Escola de Segundo Grau João XXIII<sup>56</sup> surge da fusão do Colégio Comercial João XXIII e da Escola Normal Nossa Senhora Aparecida, da Província brasileira da Congregação das Irmãs de Caridade São Vicente de Paulo<sup>57</sup>.

O funcionamento da habilitação Magistério de primeira a quarta série do Ensino de 1º Grau ocorreu pela Portaria nº 18.143 de 11 de setembro de 1974 e teve seu Plano Pedagógico aprovado pelo Parecer n.º 289/74. O Parecer nº 346/74 do Conselho Estadual de Educação autoriza seu funcionamento. A Escola é mantida pela Sociedade Cultural e Assistencial “João XXIII”.

Para a Habilitação Magistério, não havia sala destinada às atividades relacionadas com o estágio, nem foi indicada a existência de material didático específico para as atividades práticas desta habilitação. Quando da criação, segundo o relatório da Comissão Especial da 15ª Delegacia de Educação (atual CRE), a Escola João XXIII tinha na sua Biblioteca quarenta e um títulos específicos para a Habilitação de Magistério. O fato de constar o número dos livros fez pensar, provocou alguns questionamentos: seriam suficientes, estava boa esta quantidade? Ou seriam poucos, insuficientes? Hoje diríamos que seria irrisória a quantidade, mas e na época?

Quanto ao corpo docente, 50% não possuíam titulação pertinente e alguns lecionavam a título precário. A Escola, na visão dos relatores, possuía mais aspectos positivos que negativos, especialmente no que se refere ao seu funcionamento.

A visita anual da Equipe de Inspeção da 15ª Delegacia de Educação (atual CRE), Comissão Especial, por força do disposto na Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 112, de 18/10/74, deixou recomendações, entre as quais: ampliar o acervo da biblioteca com obras para as habilitações específicas; destinar sala para as atividades relacionadas com o

---

<sup>56</sup> A Escola João XXIII foi reconhecida pela Portaria da SEC n.º 4.914, de 10 de abril de 1968, com base no Parecer do CEE nº 37/68. Foi autorizada a funcionar pela Portaria nº 31.054 de 22/12/71, publicada no DO de 07/01/72, com base no Parecer nº 309/71 do CEE.

<sup>57</sup> Autorizada a funcionar pela Portaria nº 31.054 de 22 de dezembro de 1972, publicada no Diário Oficial de 07 de janeiro de 1972, com base no Parecer nº 309/71 do Conselho Estadual de Educação. A incorporação da Escola Normal ao Colégio Comercial foi feita com base no Parecer nº 346/74 do CEE.

estágio da Habilitação de Magistério; buscar titulação pertinente, no menor prazo possível, para os professores que exerciam seu trabalho a título precário.

Uma análise do Regimento da Escola permitiu que constatássemos elementos básicos do seu funcionamento, estrutura e organização enquanto instituição formadora de professores. Os itens são bem gerais (vagos) e abrangentes, deixando sempre as questões de ordem específica para o Conselho Técnico-Pedagógico-Administrativo ou para a Direção da Escola<sup>58</sup>. A Escola de 2º Grau João XXIII tinha como objetivos:

- I- Oportunizar condições que favoreçam o crescimento global harmonioso do educando em termos de:
  - a) domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam situar-se criticamente diante da realidade e comprometer-se com a transformação;
  - b) aperfeiçoamento das formas de comunicação e, em especial, da Língua Nacional, considerada expressão da cultura brasileira;
  - c) exercício consciente da cidadania, mediante sua integração ao contexto geográfico-sócio-político-econômico-cultural em que deve não apenas “viver como conviver”;
  - d) participação produtiva na sociedade através do exercício de uma profissão adequada a suas aptidões e interesses e ao mercado de trabalho;
  - e) ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e experiências e habilidades adquiridos;
  - f) liberdade e autenticidade no ser e no agir;
  - g) auto-confiança;
  - h) participação cooperativa no desempenho de suas tarefas;
  - i) desenvolvimento de suas possibilidades de liderança, assumindo-as com responsabilidade;
  - J) - I - desenvolvimento de suas potencialidades em comunhão consigo mesmo e com o mundo presente e transcendente.
- II - Preservar e expandir seu patrimônio cultural.
- III - Cultivar valores imutáveis.
- IV - Testemunhar aquilo que ensina.

O Corpo Docente era definido e apresentado como “responsável direto pela execução da função produtiva ou de ensino, devendo toda a sua ação convergir para o alcance imediato dos objetivos, não só de cada disciplina como de toda a Escola” (Artigo 37).

A Escola previa em seu Regimento um número máximo de alunos por turma (40) e um mínimo (30), excetuando-se o Curso de Aplicação em que era permitido um número menor (20).

---

<sup>58</sup> O Regimento da Escola foi oficializado pela Portaria nº 28.928/76 da SEC.

No capítulo referente ao estágio encontramos a concepção de estágio como “[...] uma fase de treinamento do educando para o bom desempenho de uma profissão e complementação de sua formação pessoal” (Art. 99). Quando alguns teóricos se referem às Escolas Normais como formadoras a partir de uma visão “praticista”, em detrimento de maior profundidade teórica, fazem esta constatação de modo acertado. A idéia de “treinamento” para o exercício é predominante e conduz o processo pedagógico das escolas de formação, especialmente até meados da década de oitenta, quando começam a aparecer questionamentos sobre esta visão.

O item avaliação vai do artigo 103 ao 115. A avaliação é vista de forma ampla, contínua, gradual, cumulativa e cooperativa, envolvendo professores, alunos, pais, direção e serviços especializados da Escola. No que se refere à avaliação do aluno, havia, no artigo 106 o seguinte:

A avaliação, como processo sistematizado de acompanhar, assistir e controlar o crescimento do aluno em relação ao produto final desejado pela Escola e expresso em seus objetivos educacionais possibilita determinar as bases para a continuação do desenvolvimento curricular.

A tarefa do professor é vista como missão; a preocupação com o debate e a polêmica parece não se fazer tão presente na realidade escolar onde questões de ordem político-ideológicas eram deixadas de lado. A participação dos alunos era muito mais no sentido de representar a categoria do que propriamente trazer e fazer valer algumas de suas idéias (contribuição oficiosa). O diálogo permitido era para “esclarecimento e enriquecimento mútuo” e visava à integração no processo educativo. São fortes estas idéias, porque refletem um ideário no qual a escola tem um papel de harmonizadora dos conflitos e de redentora social. Esta forma de pensar já estava instalada há algumas décadas.

No que se refere aos direitos e deveres dos professores constavam algumas questões importantes. Na sessão dos direitos destaca-se a letra *b*, do artigo 44, “apresentar sugestão ou proposta sobre matéria pedagógica ou administrativa, que vise ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem”. Nos deveres, entre outras idéias, está a letra *h*, do artigo 145, que fala do dever de “manter-se atualizado em sua missão”. No artigo 146, letra *b*, há uma mostra da necessidade de manter o professor isento de “ideologias”. É vedado ao professor “servir-se de sua

posição dentro da Escola para pregar ideologias contrárias aos interesses da pátria ou provocar nos alunos, clara ou disfarçadamente, atitudes de indisciplina ou de agitação”. Não vamos esquecer que este Regimento foi aprovado no ano de 1976, pelo Parecer nº 465/76 do Conselho Estadual de Educação e, para compreender melhor o contexto ideológico/político em que é elaborado, basta dizer que estávamos em pleno Regime Militar e que não podemos esperar outra coisa a não ser cuidados para que não fossem contrariados os “interesses da pátria”.

Na sessão dos direitos e deveres dos alunos, a letra *h* do artigo 148 traz como direito “estabelecer um diálogo franco e aberto com professores e direção para possíveis esclarecimentos e enriquecimento mútuo”. Quanto aos deveres, além daqueles elementos de rotina, como respeitar as normas, freqüentar com assiduidade, pontualidade, interesse as aulas, zelar pelo patrimônio da escola, tratar com respeito outras pessoas; é significativa a letra *d* do artigo 149: “integrar-se na dinâmica do processo educativo”. O presente Regimento ainda traz sessões com direitos e deveres dos funcionários da Escola e “das disposições gerais e transitórias” em que traz o artigo 158 com apontamentos sobre a inspeção médica para os alunos no início e término de cada ano letivo. Também acompanham o Regimento as grades curriculares das modalidades de ensino oferecidas pela Escola: ensino de primeira a quarta série e habilitações em nível de segundo grau em Contabilidade, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar de Adubação e Magistério.

O Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais da Secretaria da Educação e Cultura/ RS em 1956 expediu um ofício circular de “ordem pedagógica” com orientações a serem observadas nas comemorações escolares. Nos argumentos que compunham a justificativa, observava para que se obtivesse uma democracia “cristã com sentimentos de patriotismo” e os professores seriam os agentes responsáveis por instruir e construir nos alunos tais posturas e atitudes.

Para consecução dessas finalidades é mister que os professores, durante todo período escolar e, em essencial, por ocasião dos dias magnos de nossa história dediquem especial cuidado à formação, nos educandos: de atitudes conscientes de respeito e amor aos símbolos pátrios; de entendimento do conceito de Pátria; do estudo e apreciação dos valores nacionais; de apreciação dos exemplos dos grandes brasileiros.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> *A Voz da Serra*, 28/08/1956, p.2.

A orientação da Secretaria de Educação e Cultura/RS visava à construção da “boa cidadania”, para a qual os educadores deveriam dedicar o melhor de seus esforços no sentido de orientar e formar as novas gerações. Se há uma “boa cidadania”, supomos que seu contrário seja a “má cidadania”. Por que adjetivar a cidadania? O que se entendia por “boa cidadania”? Para o desenvolvimento/construção de quais competências deveriam orientar-se todos os esforços dos mestres? Juramento de amor ao Brasil, saudação à pátria, leitura de código de bom brasileiro (organizado pelos próprios alunos) e outras tantas coisas mais faziam parte das recomendações a serem ensinadas. Que cidadania seria construída? Uma cidadania emancipatória? Acreditamos que não, está muito mais para cidadania tutelada. Não é de estranharmos que com todo este “zelo” pela pátria e pelo sentimento nacional uma década depois ocorreria a ditadura militar. O mais curioso é que o professor seria o agente central para inculcar nos alunos tais valores e concepções, o que supõe uma domesticação da razão, um disciplinamento ideológico e intelectual destes mestres. Com certeza os cursos de formação de mestres teriam como tarefa básica a orientação e a formação dos professores nessa direção. Não eram apenas recomendações a serem acatadas a critério dos mestres, mas uma determinação do Secretário de Educação. Era algo para ser cumprido, independentemente do desejo e da vontade dos docentes. Não cabia a discussão, mas a obediência, uma vez que se tratava de uma determinação.

A concepção de currículo também converge para isso na medida em que as “vivências e experiências” dos alunos devem convergir para os objetivos educacionais e não para o crescimento do aluno como sujeito do processo educativo. O artigo 78 traz a seguinte definição de currículo: “é o conjunto de todas as experiências que o aluno vivencia e realiza, dentro e fora da Escola, sob a responsabilidade da mesma, visando à consecução dos objetivos educacionais”. Conceitos como “integração”, presentes nos objetivos da Escola, revelam o perfil para o qual se desejava o “exercício da cidadania”; o cultivo de valores “imutáveis” também mostra como a mentalidade conservadora se fazia presente. Não são especificados quais valores devem ser imutáveis, deixando em aberto para a “livre escolha” de quem dirigia os “objetivos educacionais”. A “participação produtiva” indica a influência do tecnicismo dos anos setenta e a noção de quais finalidades se desejava para o aluno trabalhador ou para a formação das habilitações.



O presidente da Sociedade Cultural e Assistencial João XXIII solicitou a cessação das atividades escolares da Escola de forma gradativa, a partir de 1990 até 1993.

As principais razões que levaram a entidade mantenedora a cessar as atividades da Escola foram:

- a) insuficiência de recursos financeiros;
- b) redução na demanda de matrícula;
- c) criação de escola pública estadual de segundo grau no Município.

Esta Escola desenvolveu formação de professores ao longo de duas décadas, por onde passaram muitos dos professores que hoje atuam em escolas da Região.

## **2 O ENSINO SUPERIOR EM ERECHIM/RS – O CURSO DE PEDAGOGIA**

Em 1953 foi feita a primeira tentativa de criar o ensino superior em Erechim. No ano de 1957 foi fundada a Sociedade Pró-Ensino Superior em Erechim, que tinha a finalidade de possibilitar a instalação, na cidade, de uma Escola de Ensino Superior, a qual viria preencher a lacuna existente quanto ao ensino nesta Região. A iniciativa foi amplamente aprovada por vários segmentos, já que era um anseio comum. O fundador da sociedade assim se expressou, na época, a respeito:

A Sociedade Pró-Ensino Superior de Erechim foi fundada no ano passado, mercê dos esforços conjugados de um grupo de professores e pessoas representativas desta cidade[...] Não sabemos ainda para que carreira, mas de preferência uma escola que venha de encontro com as necessidades da Região e, há muito tempo que estamos tratando desse benefício.<sup>60</sup>

O modelo econômico da década de sessenta exigia mão-de-obra especializada, o que provocou expansão das oportunidades educacionais com o ensino profissionalizante e intensificou a demanda por professores formados com a finalidade de atender este público. A

---

<sup>60</sup> *A Voz da Serra*, 20 de julho de 1958, p.01.

pressão social pela criação de escolas e universidades ampliou-se, fazendo com que nesse período ocorresse a criação de muitas universidades e faculdades isoladas. As chamadas “Faculdades Isoladas” foram as instituições que assumiram o grande contingente de formação de professores em cursos de licenciatura. De acordo com Brzezinski (1996), no período de 1960 a 1980 as instituições isoladas de ensino superior praticamente mantinham o monopólio das licenciaturas, absorvendo 88,7% dos cursos, restando às universidades apenas 11,3% da oferta total.

O Programa de Planejamento e Desenvolvimento econômico do governo brasileiro e de expansão desse desenvolvimento em todas as regiões do país fez com que se instalassem instituições isoladas como a que surge em Erechim.

Em 1962, o movimento pró-ensino superior em Erechim ampliou-se, requerendo, inclusive, ao Conselho Federal de Educação a autorização necessária. A intenção era a criação de fato da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Erechim, que sucumbiu por falta de amparo legal e de um apoio firme da comunidade em geral.

Foi o Ministro da Educação - Tarso Dutra - que, por sugestão do Reitor da UFSM, professor Mariano da Rocha, permitiu às universidades a criação de Extensões Universitárias em cidades onde houvesse condições para tanto. E foi assim que nasceu a iniciativa do prefeito Municipal Dr. Eduardo Pinto, de entrar em contato com a Universidade de Passo Fundo para que ela abrisse, em Erechim, uma Extensão Universitária daquela Universidade, colocando o prédio onde hoje está a Escola Municipal de Belas Artes à disposição daquela Universidade.

Na segunda metade da década de sessenta, com o regime militar, no projeto de desenvolvimento nacional ganha força a idéia do Técnico em Educação como profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento. A partir da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) a idéia da universidade tecnocrática se sobrepõe ao pensamento liberal, vendo nela a possibilidade de se obter eficiência e produtividade no ensino superior.

Daí a subordinação dos cursos superiores à exigências da sociedade, na visão da ditadura militar, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional, acentuando então a relação entre cursos superiores e as profissões (Silva, C. 1999, p.44).

O Ensino Superior foi instalado em Erechim no ano de 1969, como extensão da Universidade de Passo Fundo, valendo-se da Reforma Universitária, promulgada pela Lei nº 5.540/68, Reforma Universitária que possibilitou e apoiou a expansão de Instituições isoladas e extensões. Para Kullo (2000), pensadas para ser o órgão integrador da universidade, é sob a forma de escolas que, desde o início, as faculdades de filosofia se expandem e se multiplicam, enquadrando-se rapidamente os cursos de licenciatura, em que é fácil entrar e mais fácil ainda sair, em que os custos eram baixos e duvidosa a qualidade de ensino.

Dentro deste espírito e contexto começa a oferta de Ensino Superior em Erechim, em um prédio alugado do Centro Educacional São José. Em 1971 a Prefeitura Municipal que, de 1969 em diante, destinava 5% de seu orçamento ao Ensino Superior, adquiriu um prédio próprio: o Colégio Santo Agostinho. A compra do prédio desta Escola foi oficializada no dia 30 de junho de 1971. Entre os pronunciamentos que se fizeram naquela data estão as palavras da Irmã Inês de Jesus. “Hoje venho pronunciar o início dessa faculdade que por motivos vários não poderíamos realizar. A semente aqui está, cumpre agora a vocês fazerem germiná-la. Tenho certeza que dará bons frutos, pois confio em vocês”.<sup>61</sup>

As palavras do padre Alcides Guareschi, Vice-Reitor Acadêmico da Universidade de Passo Fundo, refletem a importância e a responsabilidade dos que iniciaram o Ensino Superior em Erechim. “A instalação e o funcionamento de cursos superiores supõe uma preparação séria e presente, supõe condições materiais e de instalações, supõe pessoal docente especializado como sabem aqueles que lutam na educação”.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> *A Voz da Serra*, 01 de julho de 1971, p.01.

<sup>62</sup> *Idem*. p.02.

A extensão universitária ficou subordinada à Fundação Universidade de Passo Fundo e sua estrutura seguiria seu Estatuto e regimento próprios. A extensão deveria ser auto-suficiente nos limites das verbas municipais a ela atribuídas no Convênio firmado.

No ano de 1973, o CFE, através dos Pareceres nº 97/73 e nº 287/73, reconheceu os Cursos de Estudos Sociais, Letras e Ciências, Licenciatura de Primeiro Grau, ainda como extensão da UPF. Os Pareceres nº 972/69 e nº 116/71 autorizaram o funcionamento das Licenciaturas de Primeiro Grau de Letras, Estudos Sociais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar, em regime intensivo de férias.

Em 1975 o CFE aprovou, mediante Parecer nº 1.854/75, o funcionamento do Curso de Administração, e ainda no transcorrer de 1975, finalmente constituiu-se, de forma independente, a Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior - FAPES, através de duas instituições: Prefeitura Municipal de Erechim e Mitra Diocesana.

O Conjunto da Sociedade representada por uma espécie de “estatuinte”, composta por 25 membros, envolveu-se na negociação e elaboração do desenho institucional da entidade mantenedora, consubstanciando o modelo de habilitação Comunitária, compatível com a cultura, forjada na formação histórica da região. (Perin, setembro de 1994).

O Centro de Ensino Superior de Erechim foi criado com os seguintes objetivos:

- I - Ministrando ensino em grau superior, através de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.
- II - Promover e incentivar a pesquisa científica e a difusão de conhecimento, visando ao desenvolvimento regional.
- III - Desenvolver a educação permanente, orientando-a pelos princípios de respeito à dignidade da pessoa humana e de participação solidária na obra do bem comum.
- IV - Promover a articulação entre os diversos níveis e graus de ensino.
- V - Participar no desenvolvimento cultural da comunidade do Alto Uruguai.
- VI - Prestar serviços de assessoria e planejamento às entidades da comunidade, ressalvada a filosofia específica do CESE.

No Plano Acadêmico da FAPES encontra-se o desenho de projeto universitário que contemplava:

- a) Uma universidade socialmente engajada, não reprodutora dos modelos tradicionais destinados às elites, mas aberta para o conjunto da sociedade, inclusive aos que menos acesso têm ao conhecimento;
- b) Uma universidade competente, com cérebros capazes de produzirem ciência e ensino de qualidade, marcando presença no processo cultural de seu meio, exercitando, para tanto, as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, principalmente nas áreas de sua atuação, ampliando-se nas demais áreas a serem implantadas até alcançar o conjunto das áreas necessárias para se constituir formalmente como universidade;
- c) Uma universidade em intercâmbio permanente especialmente com o DGE - 38<sup>63</sup>;
- d) uma universidade com gestão autônoma, conforme fora estruturado em Estatuto.

O professor Ernesto Cassol, no artigo: “FAPES: o novo aluno e o 'velho' professor”, faz um comparativo entre o aluno dos anos 75/77 e o aluno dos anos oitenta. Procura mostrar o perfil dos alunos que inicialmente procuravam ensino superior: idade madura, profissão definida, experiência de vida, definição e motivação própria, estado civil definido, mais homens do que mulheres. Já entre os alunos da década de oitenta predominavam os adolescentes, sem profissão definida, sem maior projeção econômica e social, estado civil indefinido, com problemas próprios à adolescência, a geração despolitizada, do modelo sócio-econômico pós 64, e intimidada.

Sua análise vai também aos professores. Passando de um professorado bem preparado, “recém-chegado, recém-egresso de Cursos de Graduação em outros centros, classe média-baixa, geralmente solteiro, sem maiores raízes e procurando fixar raízes e definir objetivos, estratégias e projetos de vida”.<sup>64</sup> Nos anos oitenta temos um professor mais ligado às relações familiares, com certa estabilidade econômica, com raízes sociais na Região. Estes fatores devem ser levados em consideração, quando analisamos a trajetória histórica das Instituições,

---

<sup>63</sup> A Lei federal nº 5.540/68 concebia os Distritos Geo-Educacionais (DGEs) como instrumentos para a aglutinação das Escolas Isoladas de Ensino Superior. O Rio Grande do Sul foi dividido em quatro DGEs. O DGE-38 abrangia o Norte do Estado e compreendia 115 municípios, ocupava 26% da área e detinha 26% da população total do Estado. Abrangia 11 Entidades Educacionais de 3º grau: duas Universidades e nove Escolas isoladas.

<sup>64</sup> *A Voz da Serra*, 26 de abril de 1980, p.10.

eles revelam quem foram os atores e que marcas deixaram com suas ações no desempenho de suas funções docentes e discentes.

Em 1987, ano que antecede a instalação da Universidade, o professor João Doutartas (Presidente da FAPES) aborda a questão da participação do Estado na educação. Fazendo um diagnóstico da situação do ensino superior na Região, aponta descompassos e dificuldades que este nível de ensino enfrentava naquele momento. Para ele há uma omissão do poder público.

Em primeiro lugar enquanto outros Estados da Federação aplicam recursos substanciais na criação e manutenção de uma rede de escolas de 3º grau ou em programas de bolsas de estudo, o Estado do Rio Grande do Sul mantém tímido programa de cedência de pessoal às habilitações de Ensino Superior, que produziu conhecimentos, tecnologias e profissionais graduados, nas mais diversas áreas sem custo operacional e gerencial para o mesmo. Em segundo lugar, tal omissão acarreta conseqüências de ordem social, econômica e institucional para a sociedade regional.<sup>65</sup>

Conforme objetivos do Ensino Superior já expostos, os novos cursos propostos viriam no sentido de atender ao apelo regional por recursos humanos mais qualificados e que contribuíssem com o desenvolvimento regional. Para somar-se às tarefas já desenvolvidas em outros cursos superiores cria-se, em 1976, o Curso de Pedagogia que, em nível de Brasil, já possuía uma história de várias décadas.

O Curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas. O curso foi previsto como o único curso da “seção” de pedagogia. Como seção especial foi instituída a de Didática, composta apenas pelo Curso de Didática. Para os que freqüentassem o Curso de Pedagogia e concluíssem o curso de bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel e após a conclusão do Curso de Didática também se conferia o diploma de licenciado em Pedagogia, no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado. “Como Licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos

---

<sup>65</sup> Jornal *A Voz da Serra*, 20 de junho de 1987, p. 01.

pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior” (Scheibe e Aguiar, 1999, p.244).

No momento de sua criação, não se fez referências no sentido de definir a respeito de sua destinação profissional, simplesmente tratou-se como Pedagogia que formaria o pedagogo. Isto criou, já na sua origem, uma dificuldade, definir claramente qual a finalidade e qual o papel deste profissional. Estava-se propondo a formação para a docência? Para ser um Técnico em Educação? Qual o lugar que ocuparia na escola? Esta questão ganha mais sentido quando se analisa que a idéia dominante era a de que a formação do professor primário deveria ser feita em curso com “conteúdo próprio” e o especialista em estudos posteriores à graduação. A partir desta compreensão o pedagogo seria um “generalista”, com insuficiência técnica, e para o qual parecia não haver espaço ou teria que se encontrar um mercado de trabalho.

A formação do especialista, sem a base na docência, é profundamente questionável. A especialização consiste num aprimoramento de competências, habilidades, referenciais, aprendizados teórico-práticos que um profissional de determinada área adquire. Como formar um especialista sem a fundamentação nos conhecimentos básicos de sua profissão? Especialista em quê? Na educação se torna mais complexo, pois ocuparia funções específicas na escola nas quais há necessidade de conhecer o processo pedagógico como um todo e não apenas áreas específicas. Isso acaba por fragmentar a visão pedagógica, incentiva a formação sectarizada e favorece a ação superficial, atrofiando as práticas pedagógicas. “À medida que a tendência tecnicista se infiltrava nos currículos, o curso de pedagogia e os demais cursos que formavam professores foram marcados pela prática de atrofiar os conteúdos e hipertrofiar técnicas” (Brzezinski, 1996, p.78).

Para Silva Carmen (1999), a situação ficou mais crítica para o Curso de Pedagogia a partir da influência de Valnir Chagas e seus Pareceres. Por meio de seu ideário pedagógico ele sustentou as bases da política de formação e exercício profissional do magistério durante o regime militar.

Esse ideário fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista (Brzezinski, 1996, p.76).

Ele ampliou o impasse quanto à identidade e em relação à organização do próprio curso. Esse impasse emergiu justamente pelo impacto que suas idéias provocaram no ambiente universitário, na medida em que, contraditoriamente, define a identidade do pedagogo a partir da extinção do Curso de Pedagogia enquanto tal.

O Curso de Pedagogia, desde a sua gênese, revela a tensão relativa à separação Bacharelado-Licenciatura, “refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método” (Silva, C.,1999, p. 35).

Com o parecer nº 251/62 pequenas alterações foram feitas no currículo do Curso de Pedagogia, mas sem tocar nos problemas mais fundamentais como o que se acabou de citar. Neste parecer Valnir Chagas não identifica precisamente o profissional a que se refere, trata do assunto de maneira geral, estabelecendo que o curso destina-se a formar “técnicos em educação”, sem fazer referência ao campo de atuação deste; de maneira muito vaga refere-se a “profissionais destinados às funções não-docentes”. O problema de definir quem era o pedagogo, qual sua função/campo de trabalho e como deveria dar-se sua formação era a questão central que não se resolvia e sobre a qual muito se discutia. Diante da indefinição e da insegurança existentes surge a idéia de reformular o rol de disciplinas e a estrutura curricular do Curso, como se isso fosse resolver a indefinição quanto à sua identidade.

Em 1969 o Parecer do CFE nº 252<sup>66</sup> consolida e solidifica as idéias de Reforma Universitária. Este se constitui no mecanismo legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o Curso de Pedagogia, [...] “visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escola e sistemas escolares” (Silva, C.,1999, p.49).

Por este parecer o Curso de Pedagogia passa a ser composto por duas partes: uma comum, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área e uma diversificada, em função de habilitações específicas, com variações na duração do Curso, justificadas em função das exigências do mercado de trabalho, porém haveria a expedição de

---

<sup>66</sup>A Resolução CFE nº 02/69 fixou os conteúdos mínimos e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia, baseando-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender as Habilitações específicas.



um só diploma, mesmo diante da possibilidade de diversas modalidades de habilitações. Sugere, o referido Parecer, que o diploma seja de Bacharel, mas o plenário votou pelo diploma de Licenciado.

O Parecer nº 252/69 CFE procurou esclarecer um impasse que estava instalado, que era o do direito ao exercício do magistério primário pelos diplomados em Pedagogia. Legalmente vai-se desenvolver o argumento de que “quem pode o mais, pode o menos”, isto é, quem é formador do professor para as séries iniciais pode trabalhar com séries iniciais. No entanto, quando a matéria vai para o campo técnico-pedagógico passa-se a ver que não é tão simples e pacífico como parece. Para Brzezinski (1996) o professor, no exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem “vivido”. Sendo assim, fixam-se estudos para a aquisição deste direito: Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na escola de 1º grau, com estágio supervisionado. O exercício da docência, por meio do estágio, torna-se um tanto estranho, pois o professor vai atuar e comprovar este exercício docente sem estar preparado para tal. “Tanto é que essa exigência permitiu que muitos licenciados ‘adquirissem’ a comprovação do exercício da docência, mediante métodos escusos, sem nunca ter entrado numa sala de aula como professor” (Brzezinski, 1996, p.76).

O mesmo Parecer abre possibilidade para os licenciados em geral, mediante complementação de estudos de 1.100 horas, obterem novas habilitações, vendo nisto grande vantagem, pelo fato de o licenciado possuir o “conteúdo” e buscar uma formação mais qualificada no campo pedagógico.

Na visão de C. Silva (1999), são por demais ambiciosas as pretensões impostas pelo Parecer nº 252/69, CFE, provocando duas dificuldades fundamentais: primeira, atender, ao mesmo tempo, às necessidades de formação de profissionais docentes e não docentes, em suas diferentes especialidades; segunda, conseguir oferecer as condições, nos cursos em duração plena, para formar docentes em inúmeras disciplinas, levando em conta, principalmente, as dificuldades em se orientar as múltiplas práticas de ensino correspondentes às diferentes disciplinas em questão. Em resumo, permaneceram muitos pontos polêmicos e outros sem uma definição mais precisa, deixando o Curso de Pedagogia com algumas imprecisões que comprometeram sua identidade.

As dificuldades pelas quais vinha passando o Curso de Pedagogia e a polêmica em torno do mesmo não impedem que novos cursos sejam autorizados a entrar em funcionamento. É o caso do Curso de Pedagogia de Erechim, que foi implantado em agosto de 1976 com as habilitações em Magistério, Administração Escolar e Orientação Educacional<sup>67</sup>. Do ano de 1976 a 1987 permanece o Currículo referente às habilitações citadas. A partir de 1987 vigora o currículo novo, implantado na criação da Habilitação Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas de Segundo Grau.

No final da década de setenta começam a surgir movimentos com a finalidade de pensar e debater a formação dos educadores. Os esforços dessas associações e entidades eram no sentido da mobilização coletiva, com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação. Os documentos produzidos constituíram-se em importantes fontes de referência a respeito da formação de professores no Brasil. Um dos marcos destes movimentos foi a I Conferência Brasileira de Educação (PUC – SP), de onde se desencadeou uma mobilização nacional com o objetivo de intervir nos rumos das políticas educacionais e de formação. Neste encontro foi criado o “Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores” (CONARCFE). O Comitê que nasceu tímido, aos poucos se tornou um dos principais atores, no cenário nacional, visando ao controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores.

O documento produzido pelo Comitê da Regional de São Paulo (1981) constitui uma referência por ter traçado linhas que nortearam os trabalhos daí em diante. “Da proposta do Comitê Regional de São Paulo permanece a idéia mestra de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também a da docência como a base da identidade profissional de todo o educador” (Silva, C., 1999, p.79). Assim, as idéias defendidas no “Documento Final” (CONARCFE) constituíram-se em referencial básico para o encaminhamento das reflexões a respeito da “Formação do Educador”, em vários outros encontros que estiveram sob sua coordenação e posteriormente pela ANFOPE, até os dias atuais.

---

<sup>67</sup>Tendo sido reconhecido pelo Parecer nº 7304/78 de 09/11/1978 do Conselho Federal de Educação.

A partir do “Documento Final” de 1983, a idéia da Pedagogia enquanto curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não mais foi feito. “Porém, esse mesmo grau de convicção não atingiu outras de suas questões também antigas: a do profissional a ser formado e a estruturação a ser dada ao curso para tal formação” (idem, p.82). O que realmente acabou ocorrendo é que o impasse em relação à identidade continuou existindo. No entanto, os participantes do debate nacional sobre o assunto não caminharam para a legislação específica sobre o assunto e preferiram a idéia de conciliar princípios colhidos ao longo do processo de discussão e legislação vigente, sem uma real solução para a estrutura curricular, a dimensão teórico-epistemológica, campo do conhecimento e investigação para a pedagogia.

Para termos uma idéia de como as coisas são lentas e seguem de acordo com os interesses políticos hegemônicos, a legislação que informava os Cursos de Pedagogia de 1969 mudou somente com a Lei 9.394/96, quase trinta anos em vigência. A morosidade se deve também à dificuldade de lidar com este assunto, ao mesmo tempo que permite que se pergunte sobre todas as transformações na economia, no conhecimento e em que sentido os cursos formadores de professores responderam, diante de uma legislação que sabidamente não acompanhou a dinâmica das instituições. Até a última LDB (Lei nº 9.394/96) muitos princípios do movimento nacional pró-formação de educadores foram sendo aperfeiçoados e atualizados, contudo a partir de 1990, a questão da identidade do Curso de Pedagogia deixa de ser uma questão central do movimento, então sob a coordenação da ANFOPE.

Segundo Kullo, nas décadas de oitenta e noventa muitos segmentos, espaços e atores como Curso de Pós-Graduação, Associações, Entidades representativas de educadores; produções teóricas, pesquisas; mobilizações políticas conduziram muitos profissionais da educação a uma participação mais efetiva em relação à questão do preparo profissional do educador.

Com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever a sua história, que se construiu e se constrói, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social (2000, p.75).

O período que se estende de 1988 a 1996 foi marcado por debates intensos, disputas de projetos, concepções e visões referentes à nova LDB que se desejava. A Lei proclamada, cumprindo um preceito constitucional, nascia acompanhada de diversas polêmicas, tanto no que dizia respeito aos seus objetivos e finalidades, quanto no que dizia respeito à forma como foi conduzida nos momentos que antecederam sua aprovação.

Os impasses enfrentados pelos cursos de Pedagogia quanto às suas habilitações e estruturas curriculares acabavam sendo resolvidos dentro de cada situação específica, pela comunidade local ou Instituição mantenedora. Os cursos passavam a ser estruturados em função da demanda e necessidade da comunidade que pressionava o poder público a aprovar iniciativas de entidades que se dispunham a organizar o Ensino Superior em locais onde o Estado afirmava não possuir condições de atender ou não considerava prioridade. É o caso do Curso de Pedagogia de Erechim que adota, a partir de 1987, a Habilitação Magistério de Séries Iniciais do Primeiro Grau concomitante com a Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de Primeiro Grau vigora de 1987 a 1990; em 1991 o currículo sofre alterações que vão permanecer até 1997; em 1998 o currículo sofre alterações, sendo o mesmo até hoje. Atualmente há um processo de discussão do currículo do Curso de Pedagogia dentro da visão e da orientação legal existente a fim de adequar o curso a essas novas orientações<sup>68</sup>.

Em 1983 foi encaminhada solicitação para uma nova habilitação “Séries Iniciais e Disciplinas de Formação Especial da Habilitação de Magistério de Segundo Grau” em Regime de Férias. Especificamente quanto à habilitação em questão, embora não tenha currículo mínimo totalmente definido, não se constitui numa proposta inteiramente nova. A Universidade de Passo Fundo (UPF) oferecia esta habilitação em caráter experimental. Assim, o currículo adotado e apresentado toma por base aquela experiência, com pequenas alterações visando à adequação à nossa realidade.

A justificativa apresenta como argumento para esta habilitação, a necessidade de recursos humanos para o ensino nas primeiras séries do meio rural. Também acompanha uma solicitação para que o curso fosse oferecido em Regime Intensivo de Férias, visto que a

---

<sup>68</sup>Resolução 01/99 -CES/CNE, Documento Norteador para Comissões de verificação para autorização e reconhecimento de Cursos de Licenciatura, Diretrizes para formação inicial de professores para a educação básica em nível superior e outros.

clientela alvo era constituída por professores em exercício em regime regular e residentes em locais de difícil acesso.

As alterações regimentais propostas visaram à inclusão:

1. das disciplinas novas, nos Departamentos Respectivos;
2. da Nova Habilitação no Curso de Pedagogia;
3. do Currículo da Nova Habilitação.

O Parecer do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) nº 009/83, da Secretaria da Educação/RS, menciona que no Rio Grande do Sul a Universidade de Passo Fundo, Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul possuíam propostas concretas de reformulação dos Cursos de Pedagogia, e, das três, somente a UPF estava desenvolvendo um curso específico na área do Currículo por Atividades. O referido Parecer comenta que no Rio Grande do Sul existia um expressivo número de professores (15.048) em regência de classe sem a formação mínima prevista no artigo 30 da Lei nº 5692/71 e, destes, 11.506 atuavam na área rural, no Currículo por Atividades. Perante a situação exposta justificavam a necessidade de autorização do funcionamento do Curso de Pedagogia - Licenciatura Currículo por Atividades em Regime de Férias<sup>69</sup>.

Encontramos na introdução do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia<sup>70</sup> que, desde que foi estruturado, serve para atender certas expectativas da comunidade regional no que diz respeito à formação de um professor atualizado, crítico, questionador, voltado para a criação de uma nova ordem social, especificamente para atender às transformações que se apresentam tanto no ensino de primeiro grau como no de segundo grau.

O questionamento sobre a validade da formação do pedagogo para atender às expectativas sobre o mesmo precisou ser redefinido, à medida que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação e daí percebeu-se que cada vez mais o que tinha como oferta não supria as necessidades; até mesmo pela falta de mercado de trabalho (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, p.02).

---

<sup>69</sup> Parecer DAU nº 009/83 - SEC/RS.

<sup>70</sup> Em 1985, pelo Parecer nº 491/85 CFE, foi autorizado o funcionamento do Curso de Pedagogia, com habilitação em Formação de Professores para as séries iniciais da escolarização, concomitante com a formação especial da Habilitação Magistério 2º grau. Em 1991, pela Portaria Ministerial nº 965/91 - 12/06/91, Diário Oficial da União de 14/03/91, foi autorizado o referido Curso.

Desde sua implantação o Curso formou duas turmas de Administração Escolar, duas turmas em Orientação Educacional, nove turmas em Magistério das disciplinas Pedagógicas de segundo grau e nove turmas em Magistério das séries iniciais e das matérias pedagógicas de segundo grau.

O Curso de Pedagogia tem como caráter inovador e desafiante a experiência de tomar as séries iniciais da escolarização como objetivo de estudo universitário, tanto mais porque se trata de preparar ao mesmo tempo o professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e o professor para as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na dupla terminalidade que estas habilitações oferecem. “O Projeto Pedagógico do Curso é um instrumento que expressa e orienta a prática pedagógica. É um processo dinâmico, flexível, inacabado, mas com princípios bem definidos e identidade própria (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia”, p.05).

A Habilitação de Pedagogia - Séries Iniciais foi concebida para atender às necessidades de recursos humanos qualificados para o ensino nas séries iniciais de escolarização da Região; como alternativa ao esvaziamento do curso em outras habilitações, em função de restrições ao seu mercado de trabalho; e à discussão que se faz sobre a pertinência da formação do especialista já ao nível de graduação.

A clientela que tem procurado e procura o Curso é diversificada. O mais importante, no entanto, é que desejam ser professores e atuar nessa área, basta ver que nos últimos vestibulares tem sido bem significativa a procura pelo Curso e por candidatos que fazem dele a primeira opção. Alguns questionamentos têm sido feitos em relação ao Curso e à formação oferecida, no sentido de ver qual a formação mais completa e mais condizente para o egresso do Curso de Pedagogia:

- Como efetivamente articular a formação técnica com a formação humanístico-crítica do futuro professor das séries iniciais?
- Como desenvolver uma integração real entre todas as disciplinas do Curso?
- Como dar ao Curso um caráter essencialmente prático sem descuidar de uma sólida formação teórica?
- Como oportunizar práticas de ensino realmente significativas?

- Como fazer destas práticas verdadeiros espaços de articulação entre ensino e pesquisa?

Estas interrogações constantes no Projeto-Pedagógico do Curso refletem a preocupação dos professores no sentido de possibilitar uma formação mais condizente com as exigências do cotidiano. Encontram-se ao longo da formação problemas clássicos como relação teoria-prática, a prática da interdisciplinaridade no interior do Curso entre as várias disciplinas, construção de uma proposta de formação que rompa com o esquema 3+1, onde os alunos têm contato com o espaço escolar, a sala de aula, somente na pré-prática e no estágio supervisionado.

Na página seis do Projeto Político-Pedagógico encontram-se características que acreditamos serem mais adequadas para contemplar o perfil do egresso. O eixo central é formar o trabalhador da educação especializado na formação de outros trabalhadores. Espera-se que o egresso possa ter formação politécnica, política e humana. O trabalhador em educação bem preparado é aquele que consegue articular um triplo saber:

- Saber exatamente o que é sua missão educativa e social e como ela é importante;
- Saber teórica e praticamente como realizar esta missão e
- Saber como lutar para tornar possível esta realização (p. 7).

O objetivo do Curso é assim apresentado:

[...] formar um profissional qualificado para a atuação crítica e responsável nas séries iniciais da escolarização e na preparação de professores para estas séries ao nível de 2º Grau, com capacidade de contribuir no estudo científico da educação brasileira e na formulação de alternativas à educação infantil (p. 7).

O que se apresenta de modo estranho é o fato de no objetivo constar como intenção e fim que o pedagogo pense e formule políticas para a educação infantil. Que bases e fundamentos tem durante o ensino que contribuem para isso? A habilitação séries iniciais não inclui a educação infantil, as disciplinas não são direcionadas para esta faixa etária, logo não é dada base teórica para tanto. É uma incoerência muito grande: Como pensar alternativas para uma habilitação da qual não tem preparação para tal?

O item que trata da ação metodológica e planificação curricular traz os princípios sobre os quais o Curso deve estar organizado: a liberdade, participação, trabalho e cooperação grupal. E quanto às propostas metodológicas, deverão estar voltadas para a participação crítica com linhas de trabalho ativas e questionadoras.

O Curso de Pedagogia mantém as Habilitações Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. A procura pelo Curso tem sido boa e tem aumentado a partir de 1996, com a aprovação da LDB e a necessidade de os professores terem formação superior. Estamos repensando o Projeto Político-Pedagógico do Curso, uma vez que o Decreto presidencial de 06 de dezembro de 1999 foi revisto e o Curso de Pedagogia poderá fazer a formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

A nova Lei (nº 9.394/96), embora apresentando no seu texto conceituações não precisas, é aberta e flexível no que diz respeito à formação de professores; diante de sua interpretação muito ampla, são exigidos documentos normativos com a finalidade de fundamentar e regulamentar as idéias do legislador. Ela aborda a questão referente à formação e valorização dos profissionais da educação do artigo 61 ao 67, mais especificamente. O artigo 62 trata da formação dos profissionais da educação para atuar em educação básica, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

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 (Artigo 62).

Retornamos ao nosso conhecido ensino normal, substituído na Lei nº 5.692/71 para Curso de Formação de Professores, em nível de segundo grau. Aparecem as instituições que serão responsáveis por esta formação, como os Institutos Superiores de Educação. A Lei não especifica muito a respeito do que vêm a ser estes Institutos.

A LDB traz a questão da formação dos professores de forma contraditória: se por um lado eliminou os chamados “avanços progressivos” e as licenciaturas curtas, por outro lado valorizou, sob forma de aproveitamento de estudos, as experiências anteriores em instituições



de ensino e criou a possibilidade de portadores de diploma de Curso Superior habilitarem-se para o magistério de educação básica, bastando para isso cursar um programa de formação pedagógica. Há uma tentativa de zelar pela qualificação da formação do professor, melhorando os níveis de ensino, e concomitante abre uma “avenida” de possibilidades para outros interessados que não tenham formação inicial específica. No período de transição previsto, a estrutura dos cursos de formação de professores terá a marca da legislação anterior. A nova legislação pode reorientar perspectivas, mas seu impacto total leva vários anos para se fazer perceber no concreto dos sistemas.

O cenário criado pela atual LDB rompe, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas. Acentuou-se, pela base legal, a dicotomia em relação aos níveis de formação e atuação do pedagogo, abrindo espaço para propostas que visam tirar a formação deste profissional sobre a base na docência. O esvaziamento dos Cursos de Pedagogia, principalmente das Universidades que oferecerão uma formação mais qualificada e em maior tempo será visível. Os alunos buscarão cursos de curta duração, sem muita exigência, pois a finalidade é ingressar no mercado de trabalho o mais rapidamente possível, o que resultará em um rebaixamento da qualidade dos docentes e da educação básica do país.

## CAPÍTULO VI

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE DUAS LÓGICAS

Neste capítulo pretendemos discutir a questão da razão e/ou racionalidade<sup>71</sup> na perspectiva da formação de professores e da organização de políticas educacionais. Sabemos que quando adentramos o terreno das discussões sobre racionalidade, tomamos um caminho polêmico, paradoxal, que envolve muitas tipologias. Não pretendemos fazer estudos exaustivos sobre a história da razão e de seu desenvolvimento histórico, mas, sim, abordar a temática da racionalidade enquanto patamar que fundamentou e fundamenta a criação, organização e desenvolvimento de políticas e programas de formação de profissionais da educação.

A consulta à literatura revelou a diversidade dos modelos ou tipologias de racionalidades que são abordados de acordo com referenciais e lugares onde se situam os teóricos. Em função da orientação político-teórica que assumimos como educadores e pesquisadores, fixamo-nos na discussão sobre a racionalidade instrumental (razão iluminista) e racionalidade emancipatória (dialógica, comunicativa) como tipologias centrais que orientaram e orientam a formação de professores não apenas no Brasil.

Desejamos deixar bem claro o propósito destas abordagens, ou seja: ao tomá-las enquanto fundamentos que permitem compreender melhor a educação e a formação de

---

<sup>71</sup>. Segundo Hilton Japiassú, no **Dicionário Básico de Filosofia** (Rio de Janeiro: Zahar, 1996) razão é a luz natural ou conhecimento de que o homem é capaz, faculdade de julgar que caracteriza o ser humano. Racionalidade é aquilo que pertence à razão ou deriva dela, que se baseia na razão, que está de acordo com a razão. Vamos utilizar os conceitos razão e racionalidade como sinônimos. Não haverá preocupação em discutir possíveis diferenças ou semelhanças. Tomar-se-ão estas expressões enquanto capacidade e qualidade do homem, um dos atributos que o define no reino da natureza, no universo.

profissionais da educação, não tivemos a pretensão de abordar a questão da racionalidade ou as teorias da racionalidade como objeto em si mesmas. Nosso ponto de partida é a discussão da razão instrumental, procurando conceituá-la e situá-la; na seqüência, discutimos a razão emancipatória percebida como resultado da construção histórica e da reação em relação à primeira racionalidade; por fim, examinamos como as duas racionalidades têm sido utilizadas no que diz respeito à formação do professor e à organização da Escola. Em sintonia com este pensamento, Perrenoud (1993) diz que sem compreender bem em que condições e com que tipo de racionalidade os professores levam a cabo seu trabalho, não se poderá saber em que medida os resultados da investigação em educação podem incidir nas práticas.

## **1 O LEGADO DA RAZÃO INSTRUMENTAL**

Como apoio básico desta análise, tomamos Horkheimer que, em sua Obra *Eclipse da Razão* (2000), distinguiu dois tipos de razão: a subjetiva e a objetiva. A objetiva como resultado do esforço e capacidade de refletir uma ordem objetiva. A subjetiva, relacionada essencialmente aos meios e aos fins, surge a partir da faculdade humana de classificação, interferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, trata do funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. A razão subjetiva caracteriza-se por um funcionamento abstrato, não mais orientado para fins que traduzem uma racionalidade universal. Entre razão objetiva e subjetiva não há oposição, mas uma mudança de predominância ao longo do processo histórico de construção humana.

Se, dizemos que uma instituição ou qualquer outra realidade é racional, geralmente queremos dizer que os homens organizam de um modo racional, que eles aplicaram a esta instituição ou realidade, de modo mais ou menos técnico, a sua capacidade lógica e de cálculo (Horkheimer, 2000, p.15).

Na perspectiva histórica, o autor destaca que sempre uma concepção de razão pautou a visão social nos diversos momentos do desenvolvimento da história humana.

Presumia-se que a razão regulasse nossas preferências, nossas relações com os outros seres humanos e com a natureza. Pensava-se nela como uma entidade, um poder espiritual que

vivia em cada homem. “Este poder era considerado o supremo arbítrio ou, mais ainda, a força criativa que estava por trás das idéias e coisas às quais devíamos devotar nossas vidas” (idem, p.19).

Os filósofos gregos pensavam na razão como um instrumento que possibilitava compreender os fins do homem ou da natureza e de determiná-los. Sócrates, por exemplo, via a razão como um mecanismo por meio do qual poder-se-ia regular as relações entre os homens, determinar as crenças, dominar a natureza.

A racionalidade moderna tem origem no empirismo e no racionalismo do século XVI. Mas é o século XVII, marcado pela vitória da filosofia cartesiana, que provoca uma revolução radical na imagem do mundo. “A racionalidade ocidental se revela, então, no modo de fazer ciência, conforme o projeto baconiano-cartesiano, dominante desde a modernidade até o século XX” (Prestes, 1996, p.180). O século XVIII, como nenhum outro, é profundamente penetrado e empolgado pelo progresso intelectual, pelo cultivo da razão. “Quando o século XVIII quer designar essa força, sintetizar numa palavra a sua natureza, recorre ao nome de razão” (Cassirer, 1997, p.22). Ela é o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a manifestação de seus desejos, de suas vontades, de suas obras.

A crença é uma manifestação de fé na razão, na sua unidade e no que ela representa. Por isso essa passa a ser a mesma para todo sujeito pensante, para a cultura, para a nação; ela é o núcleo articulador de todas as demais variações, sejam religiosas, morais ou de qualquer outra ordem. A racionalidade consistiria num procedimento de justificação de nosso conhecimento, de nossas crenças e de nossas ações, procedimento realizado com base em um suposto conjunto de critérios fixos e imutáveis, que garantiriam a verdade e a validade universal daquilo que se afirma, crê ou faz.

O Iluminismo do século XVIII traz como especificidade a potência da razão para, dentro dos limites da experiência, encontrar um caminho seguro, percorrido comodamente. Mas já não exerce a razão um primado tão absoluto, ela passa a ter um papel mais modesto, não querendo romper com os limites da experiência, não indo à busca da transcendência, como nos séculos anteriores. “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (Horkheimer, 1985, p.20).

O predomínio iluminista da razão determina a formulação de uma doutrina do homem e da natureza que procura preencher o espaço deixado pelo enfraquecimento da visão teocêntrica do período anterior, quando a religião preenchia e se bastava como visão e explicação dos fatos e das coisas. A nova visão racionalista do mundo, fundadora da modernidade pretendia uma compreensão tão profunda que pudesse fornecer ao homem a chave para harmonizar a vida humana com a natureza, tanto no mundo externo quanto dentro do próprio ser do homem. Pensava-se que o homem podia alcançar todos os seus propósitos, fossem de conhecimento teórico ou de decisão prática, sem precisar recorrer ao sobrenatural.

A razão iluminista desejava salvar os homens das garras da ignorância, do sofrimento e da superstição representada pelos mitos e religiões. A fé na razão e a razão como instrumento poderoso nas mãos do homem não é privilégio dos séculos XVII e XVIII. Horkheimer (op. Cit.) mostra que a razão iluminista se constrói como tal desde o pensamento antigo, quando usada para se chegar à verdade, até a modernidade, quando se transforma em um instrumento hábil do sistema capitalista para dominar e construir a realidade em seus vários aspectos e dimensões. O que não se ajusta às medidas da calculabilidade e da utilidade é suspeito para o iluminismo. “O iluminismo é totalitário” (Horkheimer, 1980, p.91). O caminho metodológico-filosófico da lógica formal foi a grande escala de uniformização, pois oferecia aos iluministas o esquema de calculabilidade do mundo.

Já no século XX, o avanço da industrialização “opera” essa racionalidade empirista que é agora a racionalidade técnica que restringe toda vida humana ao campo do progresso material. O século XIX, considerado o tempo de uma verdadeira revolução científica, repleto do otimismo das ciências, alimentou a especialização cada vez maior do conhecimento científico que permitiu, a partir de mecanismos cada vez mais poderosos, intervir, dominar e produzir alterações no mundo da natureza, na sociedade e na vida humana. Havia a crença no progresso sem fim, no domínio do mundo, graças a uma razão que servia de meio, de instrumento para se chegar aos fins desejados.

Com a formalização da razão, a própria teoria, na medida em que pretende ser mais do que símbolo para procedimentos neutros, convertendo-se num conceito ininteligível, e o pensamento só é aceito como dotado de sentido após o abandono do sentido (Horkheimer, 1985, p. 92).

A clareza do pensamento instrumental está de acordo com a terminologia cartesiana, enquanto processo lógico, sem relação com o processo histórico concreto.

A ciência moderna põe fim às representações e à funcionalidade - dois mitos - e transforma as representações em funcionalidades universais. “As múltiplas afinidades entre entes são reprimidas por uma única relação entre o sujeito doador de sentido e o objeto sem sentido, entre a significação racional e o suporte causal da significação” (Horkheimer, 1980, p.94). A legitimidade e cientificidade do conhecimento ligam-se às idéias de provar, demonstrar, matematizar através de modelos previsíveis e claros, de tal sorte que não poderão ser refutados.

A uniformização da função intelectual, por força da qual se perfaz a dominação sobre os sentidos, a resignação do pensar a produção da unanimidade significam um empobrecimento tanto do pensar como da experiência. Neste sentido, percebemos que o iluminismo se completa e supera-se quando os fins práticos próximos se revelam como o ponto mais distante a que se chegou.

Isto se constitui em um empobrecimento da razão, compreendida e percebida como instrumental, técnica, ou seja, o pensamento vai sendo rebaixado a simples meio a serviço de iniciativas que podem ser boas ou más. A denominação “instrumental” está ligada ao fazer prático, ao utilitário, àquilo que pode ser aplicado com rapidez e precisão. Assim, saber e conhecimento visam a resultados práticos; caso contrário, não têm utilidade. Troca-se o “saber ser” por um “saber fazer”. “É precisamente essa concepção instrumental da razão que governa, regula as relações do homem com a natureza física” (Bicca, 1997, p.214). A razão fechada sobre si mesma, enquanto atividade teórica racional, limita-se à lógica interna da investigação, permanece incapacitada de refletir sobre o papel e o sentido da atividade por ela realizada no mundo vivido.

A fé na razão, agora fruto do pensamento crítico, está sendo abalada. “O espírito da liberdade, da justiça, da verdade, das belas palavras e ideais do iluminismo e da Revolução francesa teria gerado a aberração do ‘mundo totalmente administrado’, para o que todas as sociedades, em maior ou menor grau, estariam se encaminhando” (Bicca, 1997, p.213).

A razão técnica instrumental, pelos seus efeitos, passa automaticamente a ser identificada como sinônimo de “progresso industrial”. Uma representação das relações do homem com o meio, com a natureza e de seu domínio.

[...] esse projeto de dominar a natureza vincula-se intimamente a aspectos como a matematização do saber, o conceito de construção do objeto pelo sujeito investigador, o cálculo exato que interpela a natureza segundo instruções precisas de experiências acerca de um determinado rendimento, de imperativos de produtividade (Bicca, 1997, p.215).

O progresso científico difundiu uma visão que foi apropriada sem questionamento pela sociedade: o que significou tomar a submissão automática como sinônimo de liberdade, progresso tecnológico como sinônimo de desenvolvimento humano. Como é o resultado do domínio racional do homem sobre o mundo material, este passou a ser encarado como domínio universal das dimensões do próprio homem. Liberdade passou a ser entendida como resultado da conquista e dominação do homem sobre o mundo material e sobre si mesmo.

“Ser exato” não esgota o “ser verdadeiro”. O que é demonstrado pela razão ou explicado pela ciência não é necessariamente sinônimo de apreensão da essência humana. Este é o grande problema: a razão como instrumento não consegue abarcar toda a realidade do ser. A cultura moderna fragmentou a razão, reduzindo-a a um conhecimento estritamente cognitivo-instrumental. O discurso da modernidade coisificou o mundo e o ser humano. Dona de um discurso único, esta monopolizou a forma de ver e apresentar o mundo, subsumindo vozes, grupos, atores, culturas, determinando a separação entre quem pensa e quem executa, quem manda porque tem poder para tal e quem obedece, porque lhe foi tirado o poder de resistir, os que determinam e os que se submetem a essa determinação. A modernidade pousou como o grande mito que, em nome do progresso e da emancipação da humanidade, concedeu à razão a tarefa de, através da ciência, ser a grande arma revolucionária, iluminar o mundo, tirando-o das trevas da superstição e dos grilhões do obscurantismo.

O Iluminismo já reduzira o pensamento à sua mais simples instrumentalidade. Tinha por moldura teórica a razão subjetiva, por isso via o ser humano como alguém capaz de conhecer objetos e dominá-los, resumindo sua ação a uma atividade subjetiva e instrumental. Sitiou a razão a um saber antecipado, matematizado e pensado como salvador do mundo. A

possibilidade da razão se pensar a si mesma está fora de cogitação, pois sua razão de ser está em servir como instrumento e não se instituir como agente, auto-reflexiva. “A razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional” (Horkheimer, 1980, p.131).

Ao produzir um saber orientado para a técnica e a dominação da natureza e do humano, a razão instrumental isenta qualquer possibilidade de promover uma situação em que os sujeitos possam confrontar-se e apossar-se da verdade. “É a preocupação com o desencantamento do mundo, pois a razão tornou-se repressiva e atrofiada, porque sustenta a crença de que o avanço da ciência e tecnologia resolve todos os problemas da vida” (Pizzi, 1994, p.19).

Com o apogeu da modernidade, o positivismo conduz a razão a perder sua universalidade e o particular passa a ocupar o seu lugar. Segundo Horkheimer, ao ceder sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. “Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la” (2000, p.29). Assim, para um conhecimento ser significativo ou não, o critério passa a ser sua adequação ao paradigma da ciência, o qual determinaria, a partir de seus princípios, sua validade. A identificação da racionalidade com o modelo científico desenhava a idéia de sucesso e progresso proporcionado pela ciência. Como resultado, reduziu-se a racionalidade a aspectos puramente estratégicos e funcionais, ganhando sentido a descoberta de conexões próprias entre meios e fins e o esforço de tornar conhecidas estas conexões. Os conceitos foram racionalizados e tornaram-se instrumentos úteis de sustentação da economia. Os homens passam a ser classificados, vistos como coisas, máquinas, cada vez com menos significado próprio. “A verdade e as idéias foram radicalmente funcionalizadas e a linguagem é considerada como um mero instrumento, seja para a estocagem e comunicação dos elementos intelectuais da produção, seja para a orientação das massas” (idem, p.31).

O modelo das ciências naturais foi seguido por terem sido consideradas mais bem sucedidas.

Nas últimas épocas da sociedade atual as assim chamadas ciências do espírito têm tido apenas um valor de mercado oscilante; elas se vêem na contingência de fazer de qualquer maneira o mesmo que as ciências naturais, mais venturosas, cuja possibilidade de aplicação está fora de dúvida( Horkheimer, 1980, p.119).



O cientista e sua ciência estão atrelados ao aparelho social, suas realizações constituem um momento de autopreservação e de produção contínua do existente, independentemente daquilo que podem imaginar a respeito disso. Para o cientista, a tarefa de registro, modificação da forma e racionalização total do saber a respeito dos fatos é sua finalidade espontânea, sua atividade teórica. “O dualismo entre pensar e ser, entendimento e percepção lhe é natura” (idem, p.123).

O Positivismo congela tanto os seres humanos como a história; ao enfatizar a noção de neutralidade da ciência e não do pensamento crítico, defende a supremacia do conhecimento científico e a estratificação social, destaca os “donos” dos meios de produção e está impregnado do conservadorismo político como forma de manutenção de seu *status quo*. A teoria é somente uma questão de classificar e ordenar os fatos. “Não refletindo sobre as premissas paradigmáticas, o pensamento positivista ignora o valor da consciência histórica e conseqüentemente põe em perigo a natureza do próprio pensamento crítico” (Giroux, 1986, p.32).

O significado atribuído a uma palavra torna-a um instrumento, dispensando o exame mais profundo dos jogos lógicos envolvidos na forma de pensá-la. Estes atos de pensar são os de uma “economia intelectual” grandiosa, porque apresentam uma definição estabelecida, que não cabe questionar ou procurar entender sua constituição e construção. A razão entendida em seus estreitos limite, tem provocado impacto social e econômico, e serviu como instrumento para orientar visões de mundo e de sociedade e como paradigma para o mundo da produção, uma perspectiva mecanicista.

Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas se isso se torna a marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida ( Horkheimer, 2000, p.31)

Tal forma de conceber a razão fez com que se perdessem as raízes intelectuais, históricas de conceitos importantes como justiça, igualdade, democracia, etc., não existindo mais uma força capaz de avaliá-los em seu sentido maior. Com isso, passam eles a ser relativizados e confundidos com seus opostos, prestando-se à manipulação ideológica e à

propagação das mais grandiosas mentiras. “A razão subjetiva se conforma a qualquer coisa. Pode se prestar ao uso tanto dos adversários quanto dos defensores dos tradicionais valores humanitários” (idem, p.33).

A tendência monopolista das idéias positivistas instaura um *laissez faire* no mundo das idéias, desde que esse possibilite o seu monopólio. “Os positivistas fariam discriminações contra qualquer espécie de pensamento que não se adequasse perfeitamente aos postulados da ciência organizativa” (idem, p.77). Ao falar-se em livre circulação das idéias dá-se a impressão de ausência de um controle centralizado, no entanto, este controle racional existe, é rígido e cada vez mais centralizado. Isto faz com que a verdade como conceito adquira a visão totalizante que esta centralidade produz. Sempre que esta visão totalizante for mudando, a verdade irá ganhando novas concepções. A própria verdade estaria à mercê das evoluções históricas e sujeita aos padrões sociais em mutação. O chamado mundo prático não tem lugar para a verdade e, portanto, divide-a em frações para conformá-la à sua própria imagem.

A visão do mundo prático é unilateral, não carrega consigo a dimensão da pluralidade e dos diversos aspectos que compõem a realidade. Logo, querer resolver problemas que são maiores que a capacidade de solução oferecida pela razão prática é um engano. “É uma promessa vazia dizer que o positivismo algum dia resolverá os problemas essenciais que hoje ele está muito ocupado para resolver” (Horkheimer, 2000, p.85).

O mandamento positivista de que nos apeguemos aos fatos e ao senso comum, em vez de nos apegarmos às idéias utópicas, não é tão diferente da exigência de que sigamos a realidade tal como é interpretada pelas instituições religiosas e pelo pensamento neotomista. “Se a razão é declarada incapaz de determinar os objetivos supremos de vida e deve contentar-se em reduzir tudo que encontra a um mero instrumento, seu único objetivo remanescente é apenas a perpetuação de sua atividade de coordenação” (idem, p.97).

A primazia desta formalização do pensamento humano tem levado a uma desumanização do pensamento pela sua cisão do conteúdo humano, a que afeta os fundamentos sobre os quais se constituiu a civilização. Os princípios passam a ser vistos descontextualizadamente, portanto separados de outras construções conceituais essenciais à sua compreensão e sem as quais passam elas a estar destituídas de seu sentido fundamental. A racionalidade instrumental predominante no pensamento ocidental, ao buscar dominar a

natureza reprimiu o homem e seus desejos mais vitais e o que lhe é mais essencial: sua liberdade e a possibilidade de ser mais como ser em processo que é.

Isto porque abriu uma possibilidade para a construção de sentidos “independentes”, conceitos para “si mesmos”, legitimando formas particulares e interesseiras de pensar determinados conceitos, tais como democracia, liberdade. A regra passa a ser o sentido “criado” pelos interesses direcionados de quem o produz. O critério de “democracia”, por exemplo, não precisa mais ser a voz da maioria dos indivíduos, mas o interesse de quem os governa. O princípio da maioria deixa de ser a garantia da justiça, porque não mais existe como fundamento da concepção de democracia; a idéia da maioria assume um sentido irracional, sendo vista e até confundida com visões mitológicas. Há assim a construção de uma visão supersticiosa sobre a qual se delegam os critérios de verdade, pois quem apresenta a visão a constitui, conduz uma produção de imagens e visões como se fossem unanimidade e verdades soberanas. “Quanto mais o julgamento do povo é manipulado por toda espécie de interesses, mais a maioria é apresentada como árbitro na vida cultural” (idem, p.38).

Assentados nisso, acabamos por perder os critérios de análise e julgamento. Falar em dignidade humana não passará de um slogan trivial, sem sentido, pois terá o mesmo peso que a não dignidade, pois esqueceu o seu significado específico e está subordinada a uma visão que perdeu a relação com a lógica dos valores universalmente aceitos, como resultado da razão universal. Conceitos e valores passam a ser vistos a partir de critérios como gosto e visão e não de sua significação própria.

A formalização dos conceitos retifica sua visão em favor do olhar e do pensar constituídos como expressão de minorias que mantêm a hegemonia. Estas, detendo os instrumentos e o poder de divulgação da comunicação e da mídia, ganham dimensões astronômicas e alcance global capazes de ocultar e manipular outras formas de pensar. O pensamento revelador de sentidos fundamentais perde seu espaço e seu poder de ação pelas construções do mercado ou dos interesses escusos, onde o critério para ser aceito passa a ser o rentável ou a convivência com este pensar. “O centro dessa filosofia é a opinião de que uma idéia, um conceito ou uma teoria, nada mais é do que um esquema ou plano de ação, e, portanto, a verdade é nada mais do que o sucesso da idéia” ( Horkheimer, 2000, p.49).

O acordo quase unânime em torno da idéia de que a sociedade devia optar pelo conhecimento científico em detrimento do conhecimento filosófico, fundava-se na idéia de que a filosofia não resolvera problemas importantes pela sua incapacidade de comprovação através dos modernos métodos da experiência, papel que a ciência desempenhara com sucesso. A confiança excessiva na ciência levou a uma cegueira e a um fechamento sobre determinados pontos de vista. “Os positivistas parecem esquecer que a ciência natural tal como a concebem é acima de tudo um dos meios auxiliares de produção, um elemento entre muitos no processo social” (idem, p.66).

A crença no poderio da ciência como no saber por excelência levou a instalar-se uma visão tecnocrática do conhecimento ou, em outras palavras, que a idéia de que a salvação da humanidade estaria na submissão às regras e métodos do raciocínio científico, o que significaria que o pensamento científico torna-se o dirigente do mundo. Para Horkheimer (2000), se a razão subjetiva, na forma do Iluminismo, dissolveu as bases filosóficas das crenças que foram uma parte essencial da cultura ocidental, ela conseguiu fazer isso porque essas bases se revelaram demasiado frágeis.

O ser humano como ser-com-outros está em perene fazer-se na relação. Os filósofos existencialistas foram incisivos na constatação da dimensão comunitária do construir-se humano. O seu ser é também ser com o mundo, “coisificado”. Esta é uma idéia incorporada pela Escola de Frankfurt: “O ser humano, no processo de sua emancipação, compartilha o destino do resto do seu mundo” (idem, p.98). Em outras palavras, a afirmação da identidade como sujeito passa pela diferenciação dos demais e ao mesmo tempo pela participação do processo de construção dos diversos sujeitos. Este é um processo pelo qual a construção das características próprias, *sui generis*, que constituem um em-si, como sujeito, ao mesmo tempo lhe dá o que é só seu, e o diferencia dos outros e do mundo.

Na medida em que esse processo de humanização se constitui em função somente da produção material e desconsidera a constituição do sujeito em si, há a instrumentalização e a perda do próprio homem pela sua exteriorização, tornando-o um instrumento da mesma natureza que domina. Há só construção material e não subjetiva. Ocorre uma perda da vida privada do homem em favor da materialidade objetiva. O processo de industrialização da sociedade ocidental iniciado no século XIX é o exemplo típico disto: a mercadoria tornou-se a projeção do homem e o elemento mais importante do processo de relação entre os homens. O

triunfo da razão formalizada representou o triunfo de uma realidade que se confrontou com o homem como sujeito e a ele se opôs.

No esforço de transformar a natureza e na relação com a materialidade das coisas, o eu humano foi esvaziado e degradado. Quanto maior é a preocupação do indivíduo com o poder sobre as coisas, mais estas o dominarão; mais lhe faltarão os traços individuais genuínos, e mais a sua mente se transformará num autômato da razão formalizada. Nesta ótica o pensamento terá que ser útil aos interesses de grupos estabelecidos, ser pragmático, adequar-se às novas formas de desenvolvimento da indústria para não ser considerado supérfluo. A própria idéia de verdade passa a ser reduzida a um instrumento útil para o controle da natureza.

O predomínio de grupos e da razão tecnocrática provocou um processo de liquidação do indivíduo, que se torna destituído do poder e exaurido dos valores humanísticos que constituíram seus sonhos e o preservaram da mercantilização do mercado. “O indivíduo não tem mais uma história pessoal” (idem, p.159). Como defender-se de tal lógica? Essas tendências destrutivas serão freadas? Como superar essas necessidades puramente técnicas do mundo da produção? “O que está faltando são homens que compreendam que são eles mesmos as vítimas ou os executores da própria opressão” (idem, p.165).

A crise da razão manifesta-se na crise do indivíduo por meio da qual se desenvolveu. A falsa visão de que a razão seria absoluta e eterna está se desfazendo. O ‘irracional’ está se instalando. “A irracionalidade molda ainda o destino dos homens” (idem, p.157).

A razão suprema, dona absoluta e cumpridora de sua própria promessa, começa aos poucos a dar sinais de seu esgotamento enquanto faculdade totalizante. Sua crise não é apenas resultado de sua incapacidade de auto-avaliar-se, mas também de uma crise maior da ciência e do modelo social como um todo.

## 2 A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA RACIONALIDADE

O projeto de emancipação racional tem como forte aliada a Escola de Frankfurt. Ao denunciar o processo de empobrecimento da razão, ocorrido gradativamente a partir dos últimos séculos, este passa a se constituir no elemento chave a ser atacado pelos teóricos que defendem uma nova forma de constituição da razão.

Os representantes da Escola de Frankfurt<sup>72</sup> refletem no sentido de transformar a razão instrumental em uma práxis comunicativa, guiada por um interesse emancipatório. Assumem como compromisso penetrar o mundo das aparências objetivas e expor, através de uma análise crítica, as relações sociais que se tornaram predominantes em um dado contexto social. Saem em defesa do homem submetido a esse esfacelamento da razão.

É a preocupação com a racionalidade técnico-científica, transformada em racionalidade econômica e administrativa com tendência à burocratização, que regulamenta não apenas as operações fáticas do mundo objetivo, como também a práxis que conduz a uma sociedade de exploração do homem pelo homem (Pizzi, 1994, p.18).

A escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico, arguindo em favor deste como forma construtiva da luta pela auto-emancipação e pela transformação social. Autores como Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas são importantes fontes para entender as conexões da vida econômica da sociedade com as formas de ação dos indivíduos e da produção da cultura.

Repensar os limites da razão instrumental passa a ser a tarefa da teoria crítica, como tentativa de visualizar e redefinir um conceito mais amplo de razão. É o esforço no sentido de desfazer a redução do sujeito a mero objeto de observação e controle. Esta limitação da capacidade de crítica e fechamento na tecnocracia precisa ser superada. “É a substituição do exercício burocratizado por um tipo de relação que garanta a realização das necessidades e dos interesses de todos” (Pizzi, 1994, p.20).

---

<sup>72</sup>Esta Escola é assim denominada porque nasce em 1923, no Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt - Alemanha. Um grupo de pensadores dá origem a uma corrente de pensamento que também foi denominada escola crítica. Entre estes pensadores estavam Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros.

Se existe um movimento em favor de uma razão dialógica é porque há uma razão monológica, de onde se deve partir para criticar e estabelecer diferenças. Esta se esquece de que há outras esferas: a das vivências, que não podem ser quantificadas, nem medidas pela razão classificadora, calculadora, dominadora. Há elementos mais ricos que não se reduzem a esse enquadramento monológico de tal razão.

Como para Habermas o modelo da relação sujeito-objeto não permite compreender o processo comunicativo em sua totalidade, pois exclui os aspectos ético-normativos e estético-expressivos, somente um novo tipo de racionalidade, a racionalidade comunicativa, poderia transpor os limites impostos pela racionalidade instrumental (Bombassaro, 1993, p.46).

Em outras palavras, estão imbuídos de racionalidade também o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e não apenas o mundo objetivo das coisas.

O desenvolvimento da racionalidade instrumental, a partir da ciência moderna, caracterizou diversos aspectos da ação humana, por exemplo, a ética, como espaços duvidosos para serem considerados racionais.

A razão como atributo do humano passou a ser usada para o estranhamento do próprio homem. Os resultados da racionalidade passaram a ser usados para atingir fins que degradam e atacam a constituição da subjetividade humana. Há um processo reducionista, de desumanização, agindo em função do técnico, afogando a subjetividade de cada um. “A razão tornou-se incapaz de fundamentar ou propor a discussão em torno de uma ética que oriente o agir. Ela ficou presa a fins estabelecidos e controlados pelas forças econômicas e pelas determinações técnicas do sistema” (Pizzi, 1994, p.24).

A Escola de Frankfurt localiza a crise no esfacelamento da unidade da razão. Busca a recuperação da racionalidade crítica enquanto fundamento para a emancipação humana e para a construção de sua integralidade.

O pensamento crítico, por ela esboçado, é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as soluções do processo de trabalho, básica para a sociedade de outro (Horkheimer, 1980, p. 132).

Para Boaventura Santos (1997), todas as transformações ao nível da regulação tiveram por objetivo ou conseqüência redefinir o projeto da modernidade em termos do que era possível na sociedade capitalista, atirando para o lixo da história tudo o mais. Já a teoria crítica tentou desenvolver modos que permitissem avaliar as formas emergentes do capitalismo, juntamente com as formas cambiantes de dominação que as acompanharam. Para tal, há necessidade de reconhecer os interesses carregados de valores que representam a posição assumida pela sociedade capitalista, e a capacidade de refletir criticamente tanto sobre o desenvolvimento histórico ou gênese de tais interesses, como sobre as limitações que eles possam apresentar dentro de certos contextos históricos e sociais.

A teoria crítica incorpora a dialética porque esta argumenta que poder, conhecimento e dominação, são inseparáveis. Compreender a realidade sob esta perspectiva é rejeitar a mera facticidade dos acontecimentos e das coisas. “A teoria, nesse caso, torna-se uma atividade transformadora que vê a si própria como explicitamente política e se compromete com a projeção de um futuro até agora não-realizado” (Giroux, 1986, p.36). Esta não se constitui em apenas uma hipótese de pesquisa, mas esforço histórico para mudar a condição dos homens, emancipando-os da escravidão e dominação a que estão submetidos.

Para Giroux, a nova racionalidade que se desenha não se limita ao exercício do pensamento crítico, torna-se também o nexos do pensamento e da ação. Contém um projeto transcendente no qual o indivíduo coaduna com o social, onde sua liberdade individual une-se à liberdade social. Para este autor, trata-se de reagir contra a racionalidade da dominação cada vez mais expandida para esferas que estavam fora do poder econômico, como resultado do desenvolvimento de novas capacidades técnicas, da maior concentração de poder econômico, e de modos mais sofisticados de administração.

Nesta perspectiva a cultura ganha um peso maior e um sentido diferente, tendo um lugar central como forma de produção e transformação das vivências históricas. A escola assume o lugar de poder simbólico que transmite às massas os saberes de interesse hegemônico. Constituindo-se em reprodutora da hegemonia ideológica das classes dirigentes, passa a ser integrada nas relações que degradam o ser humano. A colonização da cultura torna-se uma estratégia vital para consolidar e petrificar a colonização econômica e política. [...] “a esfera cultural tinha-se tornado em novo *locus* de controle para o aspecto da



racionalidade do Iluminismo no qual a dominação da natureza e da sociedade operava sob o disfarce de progresso técnico e crescimento econômico” (Giroux, 1986, p.41).

A legitimação dos valores dominantes é intermediada pelos artefatos culturais, seus difusores, como padronizadores do comportamento e da conduta de seus receptores.

Ciência e tecnologia são integradas sob o selo da racionalidade dominante que penetrou o mundo da interação comunicativa e do mundo da produção. As artimanhas presentes no uso da ciência e da tecnologia possibilitam transmitir uma visão de mundo em que se enfatiza a cooperação, a democracia e a preocupação com a maioria, mas que na verdade não passam de discursos vazios de conteúdo efetivo. A propalada liberdade de escolha ocorre entre as opções pré-determinadas de acordo com os interesses de quem as coloca à disposição. É um jogo comunicativo que não se assenta no real a não ser na desumanização e alienação como resultado de suas práticas. Há um monopólio da comunicação contra o qual a razão comunicativa luta.

Assim, é importante que os alunos se confrontem com aquilo que a sociedade fez deles, como a sociedade os incorporou ideológica e materialmente em suas regras e lógica, e o que é que eles precisam afirmar e rejeitar em suas próprias histórias, a fim de iniciar o processo de luta pelas condições que lhes darão oportunidade de viver uma existência auto-dirigida (idem, p.59).

Estas práticas e intenções da racionalidade dominante vão operar através de mensagens e valores principalmente por meio do currículo oculto transmitido na prática pedagógica da escola. É uma forma de sorrateiramente induzir o agir do aluno e o fazer do professor. Estas não ficarão restritas ao espaço da sala de aula, mas vão incorporar-se às práticas cotidianas no seio da vida social. As relações de sentido são passadas extorquindo o essencial, dando a impressão de exigir o significante. As exigências concentram-se mais no formal, enquanto o efeito real se dá pelo seu conteúdo e pelo seu impacto psicológico junto ao aluno. Há necessidade de moldar novas categorias de análise e de ação para que os educadores tomem consciência de como eles e seus alunos estão envolvidos na trama que os torna reprodutores da cultura e do sistema. “A questão principal consiste em reformular as contribuições centrais da teoria crítica em termos de novas condições históricas, sem sacrificar o espírito emancipatório que as gerou” (idem, p.63). A teoria crítica se constitui em

um campo de possibilidade e sua tarefa consiste precisamente em definir e avaliar o âmbito de variação que existe para além do que está empiricamente dado.

Dos pontos de vista que a teoria crítica retira da análise histórica como metas da atividade humana, destaca-se a idéia de uma organização social em conformidade com os interesses de todos. Este deve ser o esforço da teoria crítica: o interesse da maioria. Se se restringisse a formular e defender representações de uma classe, em nada se diferenciaria da razão que procura enfrentar. Para Horkheimer (1980), a irracionalidade da sociedade moderna reside em ela ser produto de uma vontade particular, o capitalismo. Os interesses do pensamento crítico são universais. Seu sentido não deve ser buscado na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação. [...] “a tarefa do teórico crítico é superar a tensão entre a sua compreensão e a humanidade oprimida, para a qual ele pensa” (p.140).

A teoria crítica trabalha com a perspectiva e a clareza da não-neutralidade. A aparente neutralidade que outras teorias procuram instaurar, até como instrumento ideológico, aqui é esfacelada. O teórico crítico realiza seu trabalho balizado pela luta política, tendo presente que não está separado da vida da sociedade, como se estivesse pairando sobre ela, seu espírito está conectado com uma práxis determinada. Para Habermas as pessoas estão em atuação social, estão em contínua argumentação como forma de resolver seus conflitos. Daí não existir apenas racionalidade subjetiva, mas também intersubjetiva.

A razão comunicativa surge da percepção de que o homem tem como pressuposto básico de sua relação intersubjetiva a comunicação. Os seres humanos não são racionais apenas na medida em que necessitam resolver suas contendas, mas quando administram seus conflitos por meio da argumentação e do diálogo. A razão passa a ter um poder emancipatório, porque não se reduz a um instrumento a ser usado pragmaticamente, mas constitui-se em uma capacidade ordenadora e a priori para que a relação social, intersubjetiva, ocorra. Só há diálogo quando os *logos* mantêm um vínculo intrínseco de troca e de aceitação mútua. E isto é possível pela ação da razão criadora e mediadora, subjacente à própria atividade humana.

A razão comunicativa expressa uma reciprocidade e alteridade, porque é capaz de devolver ao homem a sua condição de ser total, para a qual o outro como presença e como sujeito é condição determinante. Uma racionalidade que se lança ao desafio de recuperar as

experiências do ser, redescobrimo sua omnilateralidade, transcendendo sua dimensão material, corpórea, biológica.

### **3 RACIONALIDADES FUNDANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM MUNDO GLOBALIZADO**

Todo pensamento pedagógico está fundamentado em determinado modelo de racionalidade. Não há como falar em uma corrente pedagógica sem supor uma racionalidade subjacente. A história da educação da humanidade, no fundo, é a história da manifestação de modelos racionais. A razão orienta as formas como os homens se organizam, dirigem suas vidas, suas ações. A história da educação e das “pedagogias” no Brasil segue a mesma lógica.

A educação no Brasil começa articulada sobre a mesma racionalidade fundante de muitos dos modelos educativos da Europa. O modelo colonizador implantado aqui com a chegada dos europeus foi, por muito tempo, o predominante e o utilizado para pensar e organizar a educação brasileira. Ao longo do tempo, diferentes correntes teóricas foram chegando e influenciando a educação, mas a razão burguesa que serviu de suporte para a organização da escola europeia no século XVI e seguintes foi a mesma trazida para o Brasil Colônia com a vinda da Família Real, com o modelo pedagógico dos Jesuítas, com a literatura escrita, com as normas instituidoras dos cursos de formação de professores. Os programas escolares estiveram presentes no projeto da modernidade que aqui aportou.

A educação tem-se constituído como um produto genuíno da modernidade. A partir do período moderno vamos encontrar uma preocupação mais acurada por parte de dirigentes políticos e governantes no que se refere à educação. Ela passa a ter uma atenção maior enquanto instância social responsável pela constituição do sujeito epistêmico. Em outras palavras, ganha força e espaço a partir do iluminismo ou da modernidade. Nos diversos tempos históricos ela ganha sentidos, representações e tarefas diferentes, de acordo com as lógicas do pensamento hegemônico. Do ponto de vista de que partimos, acreditamos que se faz necessário entender como se construiu a razão instrumental ou iluminista e como nasce em sua oposição ou como veículo de contestação a razão dialógica ou emancipatória, para

entender com maior precisão e propriedade as políticas educacionais e de formação de professores.

Os pressupostos das racionalidades orientadoras das práticas educacionais e das práticas que constituem a formação de professores no Brasil têm determinado as concepções de realidade, de sociedade, de homem, de cultura, as formas de relação do poder e do conhecimento, ao mesmo tempo que são por essas determinadas. Elas são o suporte para a construção de diferentes paradigmas. “Por sua vez, as racionalidades representariam menos tais concepções e mais o uso que delas fazemos, considerando as duas grandes vertentes já mencionadas: com vistas ao êxito e à dominação ou com vistas à emancipação individual e coletiva” (Medeiros e Colla, 1994, p.10).

Assim, para compreender as políticas de formação de professores, as práticas nos cursos formadores e a organização dos mesmos, precisamos entender quais foram as teorias ou racionalidades que serviram de fundamento em diversos momentos históricos. A vinculação da educação a determinado modelo de racionalidade é percebida e revelada pela análise da prática educacional. Através do exame dos processos, metodologias, mediações utilizadas para o ensino e aprendizagem, possibilita-nos visualizar para que lado a racionalidade aponta. “A escola, como um instante do processo de modernização, pretende trazer uma competência cognitiva, simbólica e social e uma estrutura individual, que promova a reprodução da audaciosa razão moderna” ( Prestes, 1996, p.57).

Por meio do saber transmitido, da aprendizagem deste saber faz-se a escolha e a opção em relação a um determinado tipo de racionalidade, a partir da adoção de procedimentos pedagógicos e da escolha dos conteúdos que os currículos institucionais oferecem. A organização da escola que se constitui em um momento de promoção do pensamento formal em suas instâncias diversas é a expressão material da racionalidade instaurada em dado contexto. A educação formalizada, instrumental é reafirmada no processo educacional e é por ele reproduzida. “Dessa forma, prepara os educandos sob a chancela da racionalidade técnica, dedutiva, de controle de ações, formando profissionais desvinculados dos conteúdos éticos e de liberdade da razão” (Prestes, 1996, p.58). A leitura tecnicista, cujo apogeu deu-se no Brasil entre as décadas de setenta e início dos anos oitenta, não só reduziu o fazer docente a suas competências técnicas, como abriu caminhos para intenções utópicas que pretendiam substituir os professores por tecnologias modernas (máquinas, computadores, robôs),

colocando em xeque sua continuidade como profissionais. A escola não é, sem sombra de dúvida, o único lugar social em que ocorre a legitimação desta racionalidade, mas não podemos duvidar que é uma instância abrangente e poderosa no desempenho desta função.

Há um acordo tácito entre muitos teóricos como Boaventura Santos, Giroux, etc. que duas foram as racionalidades fundantes do pensamento sobre formação de professores. Para Boaventura Santos (1997) o projeto da modernidade, gestado a partir do século XVI, fez a opção pelo capitalismo como modo de produção dominante. Este projeto estaria orientado sobre dois pilares: o da regulação e o da emancipação.

O pilar da regulação é composto pelo princípio do Estado, do mercado e da comunidade e o pilar da emancipação constitui-se pelo princípio estético-expressivo da arte e da literatura, pela racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica<sup>73</sup>. O projeto da modernidade abrigou a coexistência destes pilares, mesmo que de forma contraditória. Daí que Boaventura Santos considera este projeto ambicioso e revolucionário, com possibilidades infinitas, embora tenham sido muitas as promessas não cumpridas. Mesmo assim, sobre estes se assenta o desenvolvimento do capitalismo. Eles têm conduzido as questões referentes ao poder regulador que nasce do dualismo Estado - Sociedade Civil.

Por outro lado, cada um destes pilares assenta em lógicas ou princípios cada um deles dotado de uma aspiração de autonomia e diferenciação funcional que, por outra via, acaba também por gerar uma vocação maximalista do Estado, do mercado ou da comunidade, quer seja, no caso do pilar da emancipação, a esteticização, a juridificação ou a cientificização da realidade social” ( Boaventura Santos, 1997, p.78).

O desenvolvimento da modernidade tem sido identificado com o estabelecimento de estratégias, cedências mútuas e compromissos pragmáticos decorrentes das tensões entre os pilares. Segundo o autor citado, para entender corretamente o desenvolvimento desequilibrado e hipercientificado do pilar da emancipação, é necessário não esquecer o desenvolvimento concomitante, e igualmente desequilibrado, do pilar da regulação nos dois últimos séculos. Na expansão, nos embates e sob a influência destes dois pilares são organizados os Estados

---

<sup>73</sup> Boaventura Santos em suas Obras: *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1997) e *Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da razão* (2000), apresenta como cada pilar se desenvolveu, a partir de sua emergência no século XVI até o presente.

Nacionais, com suas políticas públicas regulatórias que têm sustentado os modelos vigentes de economia, política, e conhecimento nas sociedades atuais. Dentro destes pressupostos se assentam idéias de construção de um modelo social, de propostas educacionais e de determinado sujeito epistêmico.

A idéia de progresso social e econômico vai estar associada à construção do sujeito epistêmico, do que a educação faz dele. E este papel da educação também está ligado à construção de um homem autônomo moral e intelectualmente. Isto culmina com a criação da escola como sistema mundial, símbolo da modernidade e do progresso. “É, dessa forma, elemento integrante de toda a práxis social e reveladora da racionalidade predominante” (Prestes, 1996, p.55).

A necessidade da escola, enquanto aparelho ideológico e da sociedade organizada vem acompanhada de um papel préestabelecido para esta escola. Para Mello (1982), a expansão e integração do sistema econômico em função da reprodução do capital, requer que parte da massa assalariada se transforme em massa instruída. O capital conta com a escola, embora não exclusivamente com ela, para desenvolver nas camadas trabalhadoras habilidades básicas que possam ajudar sua adaptação às condições de trabalho criadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia. Ela constitui-se em legitimadora da razão instrumental enquanto se faz sentir como reprodutora de valores dominantes, dando predomínio ao suporte regulador através, inclusive, da supressão do caráter emancipatório da racionalidade cognitivo-experimental. Segundo Prestes (1996, p.55-56), a escola, dentro desta perspectiva e enquanto instituição moderna e a serviço da modernidade,

- [...] - é um instrumento de reprodução da humanidade, que mantém tensão dialética entre perspectivas emancipatórias e conservadoras, apresentando, portanto, uma estrutura autônoma;
- participa da produção e transmissão do saber, bem como de sua seleção e legitimação;
- mantém uma combinação de educação e ensino, entendida como um tratamento metódico para que o saber seja apreendido;
- é o lugar onde aprendizagem ensino se diferenciam e ocorrem sistematicamente;
- promove a aprendizagem da racionalidade;
- é uma das instâncias de formação do ser humano, da constituição do sujeito epistêmico e moral;
- é o resultado de um processo de evolução social.

A racionalidade instrumental, aplicada à educação por via das políticas públicas, professa de maneira ufanista a evolução da ciência e da técnica e defende a organização do campo educacional à luz dos princípios da cultura científico-tecnológica. Esta racionalidade tem unificado o saber e conduzido o processo de elaboração cultural no sentido de uma visão única: a da razão teórico-instrumental.

A teoria pedagógica está relacionada com a razão iluminista na medida em que esta se manifesta como um meio de “libertação” do homem da ignorância, como a “luz” que traz a sabedoria e o conhecimento produzido por outras razões que se chamam saber historicamente acumulado.

A razão instrumental, que se expressa no tecnicismo, traz como herança os valores e princípios do positivismo oriundos do modelo das Ciências Naturais. A influência na concepção de ciência tem facilitado, em muito, a atomização do conhecimento, sua fragmentação. No campo educacional brasileiro manifestou-se de modo ímpar nas décadas de sessenta e setenta. Ao enfatizar a relação educativa como processo/produto tomou-a como um fim em si mesmo, enfatizando o interesse técnico do conhecimento. “Há uma aceitação da separação ética entre o pensar e o fazer, cabendo à técnica uma dimensão supostamente objetiva, também denominada como aceitação da 'neutralidade da intervenção tecnológica'” (Medeiros e Colla, 1994, p.12).

A ênfase está na produtividade, na eficácia e na eficiência externa, no formal da ação.

O discurso científico instalou uma forma de inculcação que se baseou na justaposição pura e simples do “prático” e “empírico”, complementar à concepção de educação como o braço técnico, o campo de aplicação de teorias científicas. A formação de professores passa a ser pensada como processo de “implante”, a partir de um conhecimento produzido e ensinado de forma exterior à atividade profissional docente.

A experiência pessoal dos professores é desqualificada. O papel dos professores como sujeitos históricos foi subestimado: procura-se percebê-los como meros reprodutores, para poder moldá-los como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaboradas em outro lugar e por outra racionalidade.

Como dito anteriormente, no Brasil houve uma predominância muito grande da razão iluminista até o final da década de setenta, quando surgem várias iniciativas dos educadores e pensadores no intuito de resgatar o sentido da educação e construir uma nova racionalidade. Já na década de oitenta, segundo Arroyo (2000), o embate em torno da imagem do profissional da educação esteve tenso entre nós. Uma linha de pensamento mais politizada dava ênfase ao compromisso político; outra, mais instrumental, dava prioridade às competências técnicas. Da competência técnica ao compromisso político, afirmavam alguns, do compromisso político à competência técnica proclamavam outros. Apesar do debate e do esforço de construir outra racionalidade, isto não significa que a razão instrumental (predominante) tenha deixado de influenciar as escolas de formação e as perspectivas práticas.

Para Prestes (1996), a confiança em uma razão que assegure o progresso da humanidade foi submetida a um desmoronamento pela não-realização das metas previstas de libertação do homem, diante de todas as formas de tirania e obscurantismo.

Por conta de um crescente movimento dos educadores e dos avanços do conhecimento educacional devido ao incremento da pesquisa no país nos últimos trinta anos, a formação do professor abandonou, aos poucos, o conceito de professor tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista/técnico, próprio do enfoque da racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora. O movimento em favor de uma nova forma de racionalidade para orientar a prática pedagógica e a formação de professores percebeu que a escola crítica poderia constituir-se nessa teoria, acreditando no valor real da sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, por parte daqueles que a utilizam, os professores e alunos em formação, o que a torna inestimável como instrumento de crítica e de compreensão. “O elemento crucial, tanto em sua produção quanto em seu uso, não é a estrutura a que se destina, mas os sujeitos humanos que a utilizam para dar significado a suas vidas” (Giroux, 1986, p.38).

A teoria crítica é a opção por uma auto-reflexão da própria razão e pela possibilidade de uma alteração nas relações que se processam entre a escola e a racionalidade dominante. É a luta pela constituição de um sujeito epistêmico com capacidade de tomada de consciência, para agir em função de superar as condições opressivas que impedem a libertação do homem.



“Em outras palavras, há necessidade de criação das condições objetivas de uma nova razão humana, social, mais reflexiva” (Prestes, 1996, p.60). O caminho apontado é, pois, o da racionalidade emancipatória, o da razão comunicativa.

A educação, enquanto esfera social, encerra uma ação eminentemente comunicativa, de presença do outro, sendo um processo de interação humana.

Com efeito, uma escola que se proponha encaminhar suas ações na perspectiva do agir comunicativo, deve assumir como compromisso a formação da consciência política que é histórica, o que a situa nos marcos do conflito, no enfrentamento de concepções de mundo, de valores que se contrapõem, exigindo do coletivo escolar uma opção política (Costa e Silva, 1999, p.28).

Um elemento marcante, identificador da racionalidade emancipatória na escola é a construção de uma pedagogia dialógica, a partir da qual os atores educativos poderão expressar seu pensar, “sua fala”, encaminhar decisões, definir seu projetos educativos. Para que o diálogo seja instituído é preciso romper com as práticas sociais e pedagógicas alicerçadas na razão instrumental. Agir com convicção política e na condição de sujeitos históricos capazes de práticas de participação e de um envolvimento libertador.

Pelo exposto, podemos afirmar a possibilidade de se instalar no cotidiano da prática escolar o agir comunicativo, assentado no constante aperfeiçoamento da comunicação dialógica, crítica e criativa, superadora de relações verticalistas, autoritárias e manipuladoras (Costa e Silva, 1999, p.30).

A forma como o fetiche da mercadoria age no capitalismo precisa ser evidenciada e entendida para que se pensem formas de enfrentá-la. O poder que a cultura e seus artefatos possuem sobre o indivíduo tem sido tema de análise de inúmeros estudiosos, mais recentemente dos que se dedicam à área dos estudos culturais. A influência da cultura no indivíduo é determinante quanto a sua forma de agir e de ser. Ela determinará como será a expressão dos seus sentimentos, de suas emoções, de seu ser.

Nesse processo, torna-se imperativo o entendimento do que representa a indústria cultural, enquanto expressão do papel que ocupa hoje a arte e a cultura no mercado capitalista e que tem fortes rebatimentos no processo educacional de nossas crianças e adolescentes (Costa e Silva, 1999, p.30).

O avanço do capitalismo e o conseqüente aprimoramento da ciência e da tecnologia colocam cada vez mais o ser humano diante do descartável, do imediato, do fugaz. O consumo passa a ser uma característica inerente ao sujeito que vive nessa sociedade. Vende-se muito mais desejos e expectativas do que produtos. A necessidade é criada antes do contato com o objeto de sua satisfação. Logo, o processo educacional deverá organizar-se para trabalhar no sentido de resgatar os sujeitos perante a alienação de seu ser na mercadoria. A utopia da libertação é um imperativo para vencer o fascínio que devora o sujeito pelo seu apego e perda de identidade perante a materialidade da mercadoria.

A construção de uma racionalidade comunicativa ou emancipatória pressupõe o rompimento com este modelo e a instalação de novas formas de formação dos professores e de orientar o fazer pedagógico.

Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre (Arroyo, 2000, p.19)

Este parece ser o desafio que se coloca para que possamos construir sujeitos pelo processo de sua própria formação enquanto constroem sua existência. O ser humano se forma construindo os meios de produção de sua própria existência, ou seja, ele se produz nos mesmos modos que produz sua existência. Reconfigurar uma nova racionalidade é recuperar a escola enquanto espaço de humanização. É fazer com que o ser humano aprenda a ser humano com quem já está iniciado na arte de ser humano. Mudar a lógica que organiza o espaço escolar é transgredir no sentido de recuperar a escola enquanto espaço de humanização, perdido pelo domínio da razão instrumental.

A opção pela escola crítica ou um referencial que vá nesta direção parte da constatação de que este pode dar conta das questões que desejamos tratar e do modo como vamos tratá-las. Há a necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação e a teoria crítica pode ser o suporte necessário para tanto. Ela fornece referenciais para que confrontemos o mundo que aqui é examinado e descrito e também por sua vez construído, e o mundo como realmente é.

A teoria crítica inspira uma atividade transformadora que vê a si própria como explicitamente política e se compromete com a projeção de um futuro até agora não-realizado. Concepção extremamente oportuna a quem analisa a situação social e profissional do professor e da pedagogia em busca de saídas e da construção de uma proposta pedagógica que ainda não temos, mas que é possível.

Desta forma, o desafio da pedagogia crítica não reside somente na consistência lógica ou na verificação empírica de suas teorias; mas sim na escolha moral que se há de fazer como professores e cidadãos. Ela fornece direção histórica, cultural, política e ética para aqueles que ainda ousam acreditar na educação. É fundamentada na convicção de que a escolarização para habilitação pessoal e social precede eticamente um diploma técnico. Tenta oferecer aos professores e pesquisadores um meio de melhor entender o papel que as escolas de fato representam dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero. Almeja fornecer aos professores categorias críticas que lhes possibilitarão analisar as escolas como lugares que produzem e transmitem práticas sociais que refletem os imperativos ideológicos e materiais da cultura dominante. “A teorização crítica em educação hoje tende a não separar seus componentes analíticos, sociológicos, de preocupações normativas, práticas, políticas, de intervenção da realidade” (Silva, 1996, p.139).

O projeto crítico em educação está centrado fundamentalmente no exame dos nexos entre educação/escolarização e as estruturas e processos pelos quais se constroem a desigualdade e a estrutura social, por um lado, e o desenvolvimento de formas alternativas de educação, currículo e pedagogia que representem uma superação das formas de opressão existentes, por outro. O essencial na teoria crítica é que além de criticar a educação existente ela abre espaço e possibilidade teórica para uma educação diferente que esteja liberta das distorções e das marcas ideológicas encontradas na educação que critica. “Seu valor reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam, no caso dos professores, torna-se inestimável como um instrumento de crítica e de compreensão” (Giroux, 1986, p.38).

Para McLaren (1997), a formação recebida pelo professor a partir da qual vai desenvolver seu trabalho é determinante para si e para seus alunos. Uma vez que os professores não possuem uma visão pedagógica crítica, seus alunos não recebem aparelhagem para pensar criticamente, uma habilidade que lhes tornaria possível entender melhor por que

suas vidas foram reduzidas a sentimentos de falta de sentido, aleatoriedade e alienação e por que a cultura dominante tenta acomodá-los à precariedade de suas vidas. Os professores que assumem o papel de intelectuais transformadores tratam os estudantes como agentes críticos, questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo e fazem o conhecimento significativo, crítico e, finalmente, emancipatório. “A pedagogia crítica questiona como e porque o conhecimento é construído da maneira como é e como e porque algumas construções da realidade são legitimadas e elaboradas pela cultura dominante, enquanto outras claramente não são” (McLaren,1997, p.202).

A pedagogia crítica, por visar ao conhecimento emancipatório, ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégios. Este conhecimento também almeja criar as condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas e transformadas através da ação reflexiva, coletiva.

Nesta perspectiva, o papel do professor é de ocupar os espaços pedagógicos e sociais que existem e questionar a obviedade da cultura e da estrutura social, consolidando sua ação em favor das questões humanas; com a linguagem da esperança, atuar para estabelecer novas relações sociais e epistemológicas suplantadas em princípios emancipadores, como a liberdade e a justiça. A prática social é considerada referencial inicial, ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico. Ela é comum a alunos e professores, é dela que derivam representações, percepções e os mais diversos posicionamentos.

Os seres humanos não se movem apenas dentro dos estreitos limites que a história lhes impõe, eles fazem e desfazem as limitações. É dentro da materialidade histórica que desenvolvem e superam as noções de poder e resistência, reconhecem as estruturas ideológicas e se manifestam contrários a serem apenas reflexos de tais limitações, lutando pela superação de uma condição auto-dirigida. E a pedagogia crítica se constitui para os educadores em uma forma de não permanecer nos estreitos limites da determinação histórica. Ela oportuniza a que os estudantes vejam a escola de uma maneira diferente, educados, não só para serem pensadores críticos, mas também para verem o mundo como o lugar onde suas ações possam fazer diferença.

Ela sugere a necessidade de moldar novas categorias de análise que possibilitarão aos educadores conhecerem melhor como professores, alunos, e outros envolvidos no trabalho educativo se tornam parte dos sistemas de reprodução social e cultural, particularmente enquanto isso opera através das mensagens e valores constituídos através das práticas sociais do currículo oculto (Giroux, 1986, p.60-61).

A teoria crítica é elemento crucial para que os seres humanos possam dar significado a suas vidas. No pensar de Giroux (1986), ela dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, colocando como central o papel da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revela o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser.

Por esta perspectiva, segundo Giroux (1986), o conhecimento passa a ser examinado por sua função social, pela maneira como legitima a sociedade existente e por revelar em seu arranjo de palavras, estruturas e estilo, verdades não intencionais que poderiam conter “imagens fugidias” de uma sociedade diferente, de práticas sociais mais radicais e novas formas de entendimento do mundo.

Os teóricos críticos querem oferecer aos teóricos educacionais, em geral, uma linguagem pública que não somente confirme as vozes dos professores e de grupos subordinados da população estudantil, mas que também associe o propósito da escolarização a uma visão transformadora do mundo.

Argumentar que o conhecimento é socialmente construído, em geral, segundo McLaren (1997), quer dizer que o mundo em que vivemos é construído simbolicamente pela mente, através da interação social e é extremamente dependente da cultura, contexto, costume e especificidade cultural.

Ao analisar a conexão entre produção, conhecimento e educação, Silva (1991) afirma que, a despeito das drásticas mudanças que estão ocorrendo na produção e na apropriação da ciência e da tecnologia e das conseqüências óbvias que isto tem para a conceptualização da relação entre a escola e a sociedade, as análises até agora feitas têm fracassado na tentativa de incorporar e integrar uma formulação adequada da conexão entre produção de conhecimento, produção econômica e educação.

Ao mesmo tempo que a educação se constitui em um processo formador que prepara para a inovação e as exigências do mundo do trabalho, ela vive o dilema de ser um processo deformador que contribui com a desumanização e perda da omnilateralidade humana, graças às conseqüências do ingresso no mundo do trabalho moderno. Quer dizer, a escola auxilia na função de fortalecer os trabalhadores contra a nova cultura inerente às formas de produzir a existência material, porém massifica e deforma seu ser enquanto humano.

O trabalho não se relaciona com a educação apenas no reino do estritamente econômico. A interação com o social e o cultural não se dá apenas no campo da fábrica. A educação encontra-se em interação com todas as dimensões da produção e reprodução da existência humana e o faz de formas diferentes em cada época. “As relações entre trabalho e educação ganharão muito se não for esquecida a natureza das relações que se estabelecem entre os homens na produção e fora da produção” (Arroyo,1991, p.194). O que estamos acompanhando é a impossibilidade de a teoria e a prática educativa ficarem alheias aos processos que passam pela produção material da existência.

Com o avanço da tecnologia aparecem infinitos e novos espaços educativos. A ciência e suas conseqüências tecnológicas têm-se encarregado de provocar mudanças que vêm desestabilizando o papel da escola e a função do professor. A escola passa a dividir, com inúmeros outros segmentos, o privilégio de ser espaço do saber e geração de conhecimento. Ela não se constitui mais em única detentora do conhecimento, como o fora em outros momentos históricos. Por conseqüência, a função do professor incorpora significações que até então não vinham sendo dadas e para as quais ele precisa estar atento. Há esperança de que a escola possa imbuir-se de uma nova função: a de ser um lugar de análises críticas, de atribuição de significado às informações e reconstrução do conhecimento, para que possa preservar seu status e função de formadora de sujeitos sociais e na qual o professor garanta seu espaço de ação.

É verdade que o mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de sociedade **pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia** – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (Libâneo,1998, p.5).

Há um certo consenso de que as mudanças que ocorrem na sociedade repercutem nas instituições educacionais e no trabalho do professor. As discordâncias surgem, com mais força, quanto à possibilidade de a escola deixar de subordinar-se aos interesses econômicos e às leis de mercado. O que fica claro é que a escola deixou de ser percebida como o lugar harmônico, consensual, defendido por algumas “pedagogias”, para mostrar-se, com mais intensidade, como um “campo aberto de batalhas” epistemológicas e políticas, onde o que está em jogo não é apenas sua capacidade de dar um retorno econômico, lucrativo ou não, àqueles que a ela recorrem nestes tempos em que vigora a lei de mercado como a “ética” mais propagada, mas sua verdadeira função social. No dizer de Certeau (1995), a escola não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria de prática social. Ao menos, sob essa forma, talvez ela seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajustamento necessário entre modelos culturais contraditórios.

Na ótica de Arroyo (1991), procedemos de uma tradição pedagógica que vê educação apenas na informação, instrução, verbalização ou no cultivo do intelecto, enquanto o trabalho sempre cultivou a totalidade do aprendizado, da constituição humana. A formação docente entre nós é considerada extremamente precária, tanto em termos teóricos quanto metodológicos, carecendo de formação adequada o próprio professor formador. Associada, sem dúvida, a sua fraca tradição teórica, a prática formativa apresenta, entre outras fragilidades, dificuldades em demarcar e consolidar a especificidade do conhecimento educacional.

A qualificação para o trabalho reclama uma nova escola e, conseqüentemente, uma outra formação do professor. As diversas modalidades de formação docente devem, contudo, ser consideradas também sob a perspectiva da globalização da economia, da atuação dos organismos internacionais na área, da tendência a uniformizar determinadas soluções para a educação e a de reduzir gastos com o setor.

Assim, da escola de formação de professores esperamos que seja um espaço onde o homem dos dias atuais possa antever e preparar o futuro. Poderíamos perguntar o que é que se deve aprender na escola, mas a resposta parece óbvia: conhecer, fazer, viver com os outros e ser humano, potencializar o que se pode vir-a-ser. E nesta proposta a escola atual precisa avançar.

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos (Alarcão, 1998, p.100).

As transformações que ora se processam e que incidem diretamente na vida profissional dos educadores precisam ser acompanhadas de perto. Saber a respeito do currículo, sua importância, significação para o processo educativo torna-se fundamental para que as atividades do professor sejam planejadas e articuladas estrategicamente de acordo com a proposta pedagógica da escola. A atividade do professor desenvolve-se na organização escolar, na qual o currículo tem papel de ser o guia das ações e o articulador das diferentes instâncias do trabalho escolar.

O grande número de programas que vêm sendo propostos com a finalidade de reorientar e qualificar a formação do educador precisa ser crivado com o olho clínico da crítica. Este acompanhamento tem que acontecer tanto no que se refere às proposições governamentais (políticas de gestão pública), como no que se refere às instituições responsáveis pela formação de educadores (diretrizes orientadoras de formação). Tomar conhecimento dos discursos que regulam as práticas pedagógicas é o primeiro passo para intervir no poder regulador que constrói e determina os rumos da formação do professor.

O quadro de metamorfoses sociais apontadas hoje sugere o desenho de um circuito integrado, envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação. Os avanços tecnológicos na comunicação e informática e as mudanças do sistema produtivo envolvem qualificações que vão além das que estão postas hoje. O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. A escola é um agente de transmissão, ou mesmo de trânsito da cultura. O currículo das escolas de formação deverá contemplar, entre outras questões, novas formas de ler o mundo e a realidade em mutação. Estamos falando da necessidade de desenvolver um olhar que contemple a dinâmica própria do conhecimento. Ou seja, todo e qualquer profissional que trabalha com a construção de saberes está intrinsecamente envolvido com estas questões. Estamos diante de uma *sociedade do conhecimento*, onde aprender é uma constante e uma necessidade. Na verdade,



estaremos sempre interrogando sobre quem e por que se educa; Para que objetivos; Quais os meios adequados para educarmos.

Estes elementos apontam para a necessidade de rever a formação dos professores e ao mesmo tempo buscar alguns eixos norteadores básicos que permitam que estes profissionais, além de adquirirem noções científicas sólidas, percebam o homem como sujeito da história, organizador do espaço natural e produtor de conhecimento e do espaço social em que vive. Para discutir quais os grandes eixos norteadores da formação do professor, além da formação clássica<sup>74</sup>, é preciso considerar e incluir com urgência os temas novos que envolvem a educação e a formação naquele dado momento histórico.

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional (Libâneo,1998, p.77).

O tema trabalho e sua relação com a educação tem-se constituído num terreno sobre o qual se movem tanto a legislação quanto as reformas e práticas educacionais, além do próprio debate teórico. A perspectiva fundamental é saber quais as forças sociais concretas que acabam estruturando uma determinada escola e práticas educativas.

A racionalidade científica e técnica diminui progressivamente o valor e a rentabilidade do trabalho de produção direta. Ela o substitui pela automatização e o marginaliza. Desvia a massa do trabalho humano para a preparação, a organização ou o controle da produção. Privilegia o saber. “O trabalho moderno vem constituindo trabalhadores novos em consciência, com novo saber, nova capacidade de entender-se e de entender a realidade, as leis e a lógica que governam a natureza e a sociedade” (Arroyo,1991, p.163).

---

<sup>74</sup> Quando falamos na formação clássica, não estamos usando esta forma de pensar em oposição ao moderno ou ao atual; também não queremos que seja sinónimo de tradicional. O “clássico” aqui ganha um sentido daquilo que é essencial, fundamental e que permanece como necessário e atrativo, mesmo que o tempo histórico e as formas culturais ganhem outras dimensões.

A reflexão sobre a formação do professor deveria, portanto, ser global e levar em consideração todas as variáveis causais e que são intervenientes no fenômeno educativo. Implica a reflexão sobre os problemas da educação em geral, uma vez que a “crise” da formação está intimamente relacionada com os problemas da educação em geral.

Temos que prestar atenção às críticas que são feitas aos programas de formação de professores desenvolvidos em âmbito nacional. Elas são um indicador de por onde podemos começar algumas mudanças na educação, já que estas são feitas ou provêm de teóricos e intelectuais envolvidos diretamente com esta temática, tais como Nóvoa, McLaren, Popkewitz, Boaventura Santos, Kincheloe, Zeichner, Giroux, Freire, Costa, Silva.

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, de modo que o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuírem, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva.

Muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores são atribuíveis à falta de ênfase na análise da questão do poder e no estudo da teoria social crítica. Daí decorreram distorções na forma de pensar e conceber o professor, a escola, a relação pedagógica e a formação. Observamos a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões da classe, cultura, ideologia, gênero,... presentes na prática pedagógica. A forma como os cursos e os currículos estão estruturados alimenta muito mais uma preocupação com a certificação, com as exigências legais, do que responde a questões relativas ao processo pelo qual os alunos produzem significados e criam suas próprias histórias culturais.

Giroux (1997) e McLaren (1997) afirmam que devemos pensar a educação do professor, enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano.

São desafiadoras as tentativas que vêm sendo feitas por muitos pedagogos e outros educadores no sentido de procurar esclarecer e trazer a público o debate sobre a escolaridade

inicial. No Brasil não temos uma história de valorização nem da escolaridade inicial nem do professor que atua neste nível de ensino. A soma de recursos que sempre se destinou a outros níveis de ensino (um montante bem superior) revela que esta faixa do ensino não se tem constituído como prioridade e tem sido deixada à margem, ainda que as políticas instituídas desde 1995 se voltem para tal segmento.

Isto se deve, provavelmente, ao fato de que a nova ordem global, tanto do ponto de vista da economia como do conhecimento, cria um clima de pressão e ansiedade em relação a este nível de ensino, principalmente diante da perspectiva e da importância desta etapa para o desenvolvimento social e humano para a população de cada país. Esta perspectiva coloca os “menos avisados” numa situação de certo desespero, pois o progresso e o desenvolvimento econômico, baseado em tecnologias sofisticadas e eletrônicas, demanda um novo perfil de trabalhador e de mão-de-obra que necessita da escolaridade inicial para desenvolver um espírito analítico e crítico, superando a memorização e a mera transmissão de conhecimento. Sem sombra de dúvida é uma demanda que tem seu maior peso fora do sistema educacional. Chuachan Chongsatityoo, ao falar da educação Tailandesa, mostra como esta perspectiva se reflete.

E não, por acaso, é exatamente esse setor que pressiona por uma reforma educacional, por que é o que sente mais de perto a necessidade por uma formação mais eficaz. Tanto que é da iniciativa privada a criação de um fundo para promover os estudos de aperfeiçoamento no sistema educacional (In Menezes, 1996, p.134).

Os impactos mais visíveis dessas grandes transformações sobre o trabalho humano por via de novas tecnologias e uma nova divisão do trabalho exigem novas qualificações. Dotar o aluno de novas habilidades e adequá-lo à nova realidade demanda uma postura diferente da adotada até então, em relação à escolarização e ao conhecimento.

A democratização do acesso à escola, que não é o mesmo que democratização do conhecimento, dá-se em função do apelo do processo produtivo, pois o processo educativo escolar aparece como o formador de recursos humanos que o mercado necessita dispor para sobreviver.

Novas exigências educacionais pedem às Universidades um novo professor, capaz de redimensionar seus saberes e sua prática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. Para chegar a este perfil, as Universidades brasileiras precisam, na sua grande maioria, definir uma política de formação de professores para o ensino fundamental e médio, a fim de superar este problema intra-escolar, problema este apontado como um dos responsáveis pelo quadro atual da educação brasileira. Significa, em outras palavras, criar programas específicos, adequados aos novos paradigmas emergentes do conhecimento e do social, que permitam ao aluno gabaritar-se para atuar com competência pessoal e profissional. Essa tomada de decisão quanto à performance de formação no interior das Universidades é uma decisão política e ao mesmo tempo estratégica, da qual vão depender as transformações educacionais e a permanência das Universidades como *locus* de formação, específico ou não. Se as Universidades não se habilitarem e não forem pioneiras nesta ação, com certeza aparecerão outros segmentos que se incumbirão de garantir a formação mínima aos professores.

A formação do professor deve ser feita dentro de uma perspectiva de superação dos momentos conjunturais, isto é, exige-se estratégia e planejamento para que seja duradoura. Caso contrário, com as alterações conjunturais, acabam alteradas as estratégias, os princípios norteadores, recomeçando tudo de novo.

Conceber o professor como um profissional significa compreendê-lo como alguém dotado de saberes; estes não serão utilizados diretamente, mas serão refletidos, será estudada a situação e será decidido onde aplicá-los, isto é, estes saberes devem passar pelo espírito do educador, pelo crivo de sua crítica, ser objetos de uma reorganização, resultado de seu julgamento.

No entanto é fundamental não esquecer, como alerta Sacristán (1997), que a base principal da qualidade de todo sistema educacional consiste em dispor de um professorado bem formado, socialmente considerado, que possa trabalhar em condições adequadas para dedicar-se a seu trabalho e seu aperfeiçoamento. Isto não é possível sem dignificação salarial e de condições de trabalho. Não podemos exigir que os professores sejam apóstolos de uma causa tão importante, até a extenuação física e mental. E com isto pareceu não se preocuparem as instâncias governamentais detentoras das diretrizes nacionais de formação de professores.

Como explicitamos, ao iniciar esta tese, a ela fomos conduzidos por duas fortes motivações. A primeira deriva de nossa própria atividade de professor universitário, formador de professores, coordenador de curso, atuando em determinado espaço geográfico, que resulta na opção de desenvolver um estudo histórico que amplie a compreensão sobre como se desenvolveu ou ainda se desenvolve a formação de professores para atuarem nos anos iniciais da escolaridade básica na Região do Alto Uruguai e quem foram/são os responsáveis por esta formação.

A segunda motivação, que na verdade fundamenta a primeira, deriva de nossa crença na possibilidade de que aquele processo de formação seja orientado por uma perspectiva inovadora que o transforme efetivamente. Ela se traduz na opção por uma pedagogia emancipatória, contraposta ao modelo instrumental tecnicista que, correspondendo ao domínio da orientação capitalista do modelo globalizante no qual o Brasil está imerso, ainda orienta a educação brasileira e as recentes políticas públicas, em especial no que tange à formação de professores.

Na busca de responder a essas duas motivações, procuramos problematizar o paradigma formador dominante e as possibilidades de um novo paradigma, mediante a análise apresentada neste capítulo. Análise esta fundamental para que pudéssemos voltar-nos agora para discutir as racionalidades subjacentes às políticas institucionais de formação de professores implantadas entre os anos cinquenta e noventa no Alto Uruguai/RS.

As análises e considerações que seguirão são, portanto, o resultado empírico de nossa incursão no domínio das racionalidades, confrontado a realidade das ações formadoras. Depois de havermos delineado a construção histórica das instituições formadoras de professores naquela Região (história com apenas escassos cinquenta anos), apresentamos agora nossa tentativa de compreensão a partir da reunião daqueles dados aos achados garimpados e em documentos e às lembranças e percepções atuais dos atores que atuaram/atuam neste contraditório campo que é o da educação de professores.

## **CAPÍTULO VII**

### **EM BUSCA DAS RACIONALIDADES SUBJACENTES À FORMAÇÃO: O QUE MOSTRARAM OS DADOS**

Como enunciado, buscamos neste capítulo reunir as contribuições teóricas adquiridas, as questões que emergiram da síntese histórica apresentada no capítulo quinto, os depoimentos recolhidos da imprensa local e as respostas às entrevistas que realizamos com antigos professores, com professores em exercício e com alunos da Escola Normal e da Universidade, todos protagonistas dos processos institucionais de formação profissional.

O guião orientador de nossas reflexões é a interrogação sobre o que significou e significa formar o professor. Sob que concepção de professor se desenvolvia a formação? A procura pela resposta deve ser feita na confluência dos fatos, acontecimentos, práticas com suas racionalidades subjacentes. A história não é neutra, os homens não são neutros; sempre há princípios, teorias, filosofias, uma razão que aponta, traça rumos e não há como separar puros fatos de puras racionalidades, pois suas existências são simultâneas e interdependentes. A razão que quer entender precisa refazer o caminho da razão intrínseca aos fatos e aos acontecimentos.

Ao tentar interpretar as falas das professoras e alunas, buscamos chegar a uma compreensão mais arguta da cadeia de relações que essas pessoas mantêm com o conhecimento e a maneira pela qual atribuíram e atribuem significados às situações da vida escolar. Nossa aposta foi na possibilidade de elucidar as práticas docentes desenvolvidas a partir da compreensão das escolhas, motivos, informações, experiências, conhecimentos que permeiam a vida na formação e na profissão.

Para melhor situar o que ocorreu entre as décadas de cinquenta a noventa, dividiremos esta seção em dois grandes momentos. Um que vai dos anos cinquenta ao final dos anos setenta e outro que abrange as décadas de oitenta e noventa.

No primeiro momento, tomamos como foco de análise as políticas de formação, do ponto de vista dos objetivos mais amplos que nortearam essa formação desenvolvendo uma análise sócio-histórica a partir dos anos cinquenta, do ponto de vista institucional, verificando como as escolas formadoras conduziram a formação.

No segundo momento, que compreende as décadas de oitenta e noventa, a abordagem adotada procura respostas a questões como: Quem opta pelo magistério como profissão? O que professores e alunos pensam sobre a formação e sua formação? Quem são esses professores formados nessas escolas? Visamos identificar e analisar os processos de natureza sócio-histórica e cultural presentes na formação e constituição da profissão docente e a investigar os impactos e desafios propostos aos professores pela sociedade contemporânea. Como estas idéias e concepções têm chegado aos professores que hoje atuam no magistério? Qual o significado que têm adquirido para eles, e em que medida se constituem em idéias modeladoras de suas práticas docentes?

As respostas a esses questionamentos deveriam se constituir na matéria-prima para o entendimento das racionalidades subjacentes às propostas e práticas desenvolvidas no processo de formação profissional dos professores no espaço delimitado pela pesquisa. A reconstrução analítica da trajetória das escolas de formação permitiu que emergissem núcleos temáticos como: razões da opção pelo magistério, idéia de missão, vocação, profissionalismo, feminização, a questão da identidade docente, a relação teoria-prática, o processo de construção/autoconstrução do professor pelo exercício da docência, etc. Estes núcleos permitem e possibilitam a emergência de outras questões e temas que se tornaram objetos de análise. Com isto, pretendemos incluir as vozes dos sujeitos que atuam na educação, no cotidiano da escola e da sala de aula, no debate dos princípios autofundantes do ser docente. “A imagem que se afirmou nestas últimas décadas traz consigo as marcas do movimento da categoria, das influências políticas que ele recebeu e que ela reafirmou. Pensemos nessas marcas. Tentemos dialogar com elas tendo como foco o fazer-se do ofício de mestres” (Arroyo, 2000, p.194).

## **1 A FORMAÇÃO DO “MESTRE” PRIMÁRIO: DOS ANOS CINQUENTA AOS ANOS SETENTA**

Nosso intento foi o de reconstruir os determinantes da evolução dos cursos de formação no conjunto das políticas educacionais em suas articulações com o contexto econômico e político mais amplo, procurando articular as diferentes dimensões da problemática desses cursos, considerando, também, o contexto histórico, social e político em que se desenvolveu o processo educativo.

### **1.1 O esforço da comunidade regional em favor das escolas para professores**

As escolas de formação dos mestres primários, como eram denominados os professores formados, vão ser criadas na Região Alto Uruguai a partir dos anos cinquenta. A formação desse professor em nível superior vai acontecer somente depois da metade dos anos oitenta, com a criação da Habilitação Séries Iniciais no Curso de Pedagogia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Os anos cinquenta marcaram no país um período de fortalecimento do poder do Estado-Nação, com a transição da sociedade agrária para a industrial. O crescente processo de industrialização levou o governo a tomar medidas no sentido de alcançar o tão sonhado desenvolvimento econômico. A ênfase na ideologia nacional-desenvolvimentista foi um dos pilares de sustentação do sistema. Ao nível político, o Estado desenvolvimentista-populista representou o desejo de aprofundar o processo de industrialização capitalista. A política educacional que caracteriza este período reflete muito bem o que pensavam os grupos no poder. O Estado, por meio de sua política educacional, seria o mediador dos novos interesses surgidos com a reorganização da economia nacional e internacional do período pós-guerra. A indefinição quanto a uma política educacional se reflete em muitos fatos, como, por exemplo, no primeiro projeto de lei nacional de 1948, encaminhado à Câmara pelo Ministro da Educação e somente sancionado em 1961 como texto definitivo.



Dando prosseguimento, ainda que tardio, às políticas de formação de professores para atuarem em escolarização inicial, a partir de 1946, temos a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal que regulamenta a organização e o funcionamento das instituições formadoras de professores do então chamado ensino médio (antigo segundo grau). A Região Alto Uruguai passa a usufruir dessa lei e, oportunamente, a partir de 1951, inicia-se a implantação do Ensino Normal na escola pública, voltado à formação de professores do “primário”.

Como já mencionamos no capítulo anterior, quando trouxemos a história da Escola Normal no Brasil, esta Lei Orgânica delegou aos Estados a responsabilidade de reorganizar os cursos de formação de professores, a partir das diretrizes nela contidas. Os Estados teriam autonomia de organizar e administrar tais cursos, porém deveriam seguir as diretrizes emanadas do poder central da União.

Aqui na Região seguimos a tendência nacional de uma grande expansão dos cursos normais no período de 1945 a 1960. As iniciativas governamentais visavam atender à demanda da clientela e à imperiosa necessidade de professores habilitados em inúmeras regiões do Estado e do País, suprimindo a grande carência de professores formados, já que havia muitos professores leigos atuando nas redes públicas e privadas.

Comparativamente a outras regiões do interior do Rio Grande do Sul, historicamente, o Alto Uruguai enfrentou problemas com suas instituições educacionais. Problemas que vão desde a falta de recursos humanos qualificados até a pobreza de recursos financeiros e materiais. O artigo de jornal<sup>75</sup> do Diretor de Ensino, Pedro Paulo Mandelli, traz um relato sobre a situação da educação em Erechim. Este analisa o caso dos municípios que estavam se emancipando e como ficaria a situação dos professores que atuavam nos municípios que se desmembrariam. “Acreditamos, porém, que todos os professores contratados terão seu contrato renovado pelo novo município a que pertencerem, pois não existem muitos candidatos ao magistério municipal, devido aos exíguos vencimentos que recebem” (p. 4).

Eram então já poucos os candidatos ao magistério, porque os salários não eram atrativos. É uma demonstração de que a baixa remuneração é histórica, constituindo-se em desestímulo ao ingresso no magistério.

---

<sup>75</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, 25 de janeiro de 1959.

A ausência de professores qualificados era notícia rotineira no jornal, o que leva a supor que o problema, além de ter graves proporções, era comum a toda a Região, para todos os níveis de ensino, mas era mais grave na escola pública, já que o ensino privado, além de possuir menos escolas, trazia muitos mestres de outras localidades pelo fato de serem escolas de congregações religiosas.

Um político, em comentário sobre as maiores perspectivas do governo municipal, afirma que um grande plano foi estudado no sentido de dar maior atenção à instituição pública municipal.

Como sabemos, o ensino público, em nossa comuna, é deficiente, apresentando lacunas e pouca produção. Este estado defeituoso é devido em parte, ao fato de uma grande porcentagem de nosso professorado, não possuir o devido preparo técnico, para instruir [...] nosso ensino público não cumpre com suas finalidades. É lógico que para ter pessoal competente, é necessário que ele seja melhor remunerado<sup>76</sup>.

O Dr. Liberato Salzano da Cunha, Secretário da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, em primeiro de março de 1955, em palestra na Câmara de Vereadores de Erechim, expressou seu diagnóstico sobre a situação dos professores de segundo ciclo. “Grande parte dos professores do 2º ciclo, nomeados pelo Estado, encontram-se com sua situação a título precário, o que exige uma regularização<sup>77</sup>”.

Outro artigo do jornal *A Voz da Serra*<sup>78</sup> reforça a percepção quanto à situação vivida, ao dizer que a Região se encontra esquecida e que a situação só não se agrava mais, porque as novas normalistas formadas poderão socorrer nossas escolas (O jornalista está falando da primeira turma de formandas da Escola Normal José Bonifácio). A causa da educação convive em meio às dificuldades de toda ordem, agravadas pela escassez de verbas. As lideranças educacionais procuram trabalhar para, dentro das limitações existentes, oferecer o que de melhor se tinha.

---

<sup>76</sup> Idem, 15 de janeiro de 1952, p. 1.

<sup>77</sup> Idem, 01 de março de 1955, p. 1.

<sup>78</sup> 27 de fevereiro de 1955, p. 6.

A Escola Normal José Bonifácio, tendo a frente a sua Diretora Dra. Maria Carvalhosa, em pouco tempo e com as verbas minguadas que possui vem fazendo verdadeiros milagres em nossa cidade e proporcionando a nossa juventude um estabelecimento de Ensino, que honra nosso Município e o Estado.

É evidente que a Escola Normal, como instituição, representou um marco no desenvolvimento de regiões interioranas como a do Alto Uruguai. Em locais distantes, com pouco contato com centros irradiadores de cultura, conhecimento e informação, foram estas escolas propagadoras do ideário pedagógico do momento e significaram as poucas centelhas de luz na escuridão da desescolarização e do abandono educacional. As escolas de formação eram encaradas como espaços e locais de onde se acreditava que poderiam emergir esperanças de uma educação que atendesse aos anseios da comunidade. O depoimento do professor pioneiro A (escola pública), confirma a importância dessas escolas:

A gente podia trabalhar para tentar que as professoras egressas da Escola Normal José Bonifácio saíssem com uma visão um pouco mais completa da História do Brasil e, graças a isso, a gente fazia semanas da escola, a gente fez inclusive, numa ocasião, um Seminário de Estudos Sociais onde trouxemos até o Bispo de Chapecó, era em plena ditadura.

A Região de Erechim, tida naquela época como “celeiro do Rio Grande”, “Capital do Trigo”, desejava-se que fosse também, pelas suas escolas, “Capital do Ensino”; mas este era realmente um anseio, o desejo, pois as condições em que se encontrava o ensino estavam distantes disso.

Representantes da comunidade regional da época, quando interrogados a respeito do papel e da importância da Escola Normal na Região, manifestam-se favoráveis. Além do fortalecimento do ensino primário, esperava-se que tal escola pudesse trazer melhores conhecimentos pedagógicos-. Havia uma consciência clara a respeito da situação do interior e das dificuldades relativas à organização e ao funcionamento do ensino nesta Região. As escolas passavam a ser vistas como fomentadoras de uma nova cultura e de uma nova perspectiva de desenvolvimento para as comunidades. Uma prova de tais expectativas é o que afirma a irmã Agnétis Passápp (1998) ao falar do ano de 1956, ano da criação do curso de magistério, como “um ano marcante”.

Uma característica comum às escolas foi o interesse da comunidade local em instalá-las e mantê-las, não medindo esforços para que pudessem consolidar-se. A comunidade unia-se em favor da organização e da construção, até mesmo material, para que elas pudessem se tornar realidade. Trabalhando em prol das mesmas, doando dias de trabalho, bens, terrenos, permitiram que várias escolas surgissem. Mesmo quando eram propriedade de congregações religiosas (consideradas, numa perspectiva específica, estabelecimentos privados), havia um sentimento comum de que viriam em favor da comunidade local e seus frutos retornariam em favor de seus filhos e de uma educação mais promissora. Repensar este momento histórico deixa a impressão de um certo descompromisso do poder público, ao menos quanto ao número de escolas formadoras instituídas.

Do ponto de vista sócio-político, os estudos históricos têm evidenciado que o ensino primário nasce com uma função mais moralizante do que instrutiva e com função de orientar a mão-de-obra para a produção da riqueza que sustenta os ideais maiores da nação. Na afirmação de Arroyo (1996), tal imagem é marcada pelo caráter precário e rudimentar nos conteúdos, nos métodos, na organização e nas exigências de preparo apenas primário e rudimentar para ser mestre-escola.

A figura do professor primário brasileiro está assim associada a uma imagem social empobrecida, diferente da imagem do professor nos países centrais, como, por exemplo, a França, com seus *instituteurs* respeitados socialmente ou dos professores de outros níveis de ensino, como, por exemplo, o superior. O professor e a professora primária não conseguiram se afirmar numa função cultural e intelectual rica e densa. Sua figura esteve distante do intelectual culto, erudito, fonte de informação e de saber. Criou-se uma baixa expectativa em relação a seu trabalho, a seu saber profissional, a seu empenho e compromisso, sustentado por uma índole submissa e doméstica decorrente, sem dúvida, da posição histórica instituída e por um baixo senso de profissionalismo e de desafio por parte de quem via no trabalho apenas uma opção ou a oportunidade de uma ocupação complementar fora de casa, no caso das mulheres. A imagem mais veiculada é a do tarefeiro, serviçal, prático, transmissor de habilidades e dedicado à sociedade. Para Arroyo (1996), este professor ou esta professora não consegue se firmar na sociedade nem sequer nas cidades do interior, como uma pessoa culta, um intelectual, um intérprete dos anseios culturais das comunidades, nem dos seus próprios alunos.

A imagem ordeira e disciplinadora, marcada na formação, deveria perpassar a ação do mestre. Ela é tida como algo natural e constitutivo do “ser” mestre primário. É uma visão que se origina na posição da elite dirigente, de suas expectativas em relação à função social da escola e do papel da educação, ou seja, a da inserção mínima no mundo letrado que visa formar e construir competências rudimentares que produziriam sujeitos ordeiros e dedicados para o mundo do trabalho.

Mas a professora e o professor primário, de Escola Básica é outro trato, porque deles se tem outro perfil mais próximo da infância a ser tutelada, fiéis às normas e disciplinas, sem liberdade de pensar e ensinar, de pesquisar e criar. Tudo nos estreitos limites das grades, das normas e regimentos (Arroyo, 2000, p.140).

No fundo é uma visão empobrecida, mas que se basta enquanto reprodutora do *status quo* social e econômico e enquanto satisfaz e atende aos interesses de um modelo social que a gerou. Segundo Arroyo (1996), foram os governos e as elites da época que, atrelados a uma visão rudimentar do povo, mantiveram o sistema escolar na estreiteza tradicional. Normatizar o cotidiano da escola foi uma solução muito tranqüila para os gestores e técnicos e para as direções também, e até para os professores.

Apple (1995), ao discutir a situação da profissão, traz considerações a respeito do trabalho das professoras, as proibições, o isolamento social a que eram submetidas. Segundo ele, havia regras severas que deveriam ser seguidas sob pena de serem suspensas do trabalho.

Durante décadas, mulheres casadas dos dois lados do Atlântico foram proibidas de dar aula. As solteiras eram quase sempre jovens, e, portanto, ganhavam menos, e as noções de moralidade e pureza sem dúvida prevaleciam como fortes símbolos do ensinar feminino. O próprio rol de controle, de fiscalização, da roupa, do lugar de morar, da moralidade feminina realçam a importância desse aspecto (1995, p.67).

O autor está falando de professores dos Estados Unidos e Inglaterra dos anos de 1920-1930. São perceptíveis as muitas semelhanças com os modelos, as regras, as ênfases dadas nos cursos de formação das normalistas no Brasil e aqui na região estudada. Isto permite afirmarmos a existência de idéias mais ou menos universais sobre a formação do professor primário, fruto da literatura usada, dos referenciais teóricos adotados.

À medida que o magistério passa de predominantemente masculino a feminino, a própria constituição do trabalho também muda. Isso leva a que aumentem significativamente os controles sobre o currículo e a prática docente ao nível de formação de professores e ao nível de sala de aula (Apple, 1995, p. 71).

A preocupação com a escola estava centrada na sua função reprodutora e transmissora, não havendo praticamente função socializante; esta esteve à margem dos currículos escolares e da formação de professores na realidade da Região estudada, onde constatamos que não houve, como preocupação inicial, intencional, o resgate e a construção de uma imagem social do professor; lutamos, primeiramente, para que existissem escolas, para que a escolarização chegasse, basta lembrar o que está posto nas reportagens dos jornais e depoimentos dos que se preocuparam em organizar a criação das primeiras escolas nesta Região.

## **1.2 A precariedade dos formadores e suas conseqüências**

Como já referido, a organização da educação e da escola na Região Alto Uruguai enfrentou dificuldades de ordens diversas. Uma das mais comuns e de repercussão direta na qualidade do curso foi a falta de recursos humanos qualificados para atenderem as escolas desta Região como um todo. Esta situação constitui-se igualmente em problema para as Escolas de Formação que não contavam com corpo docente melhor qualificado.

O problema da má remuneração do magistério primário e ausência de professores para atuarem em locais de difícil acesso, era frequentemente citado em jornais da Região, como mostra o trecho retirado de reportagem publicada em 1958<sup>79</sup>.

Nas escolas primárias do interior distante, prevalece o elemento leigo, notadamente nas escolas municipais, e aplicado o fato, de um lado, porque os diplomados pelas Escolas Normais não querem deslocar-se de junto de suas famílias, residentes nos centros urbanos, para localidades longínquas, desprovidas dos recursos e atrativos das cidades, e porque os baixos salários não estimulam a permanência do professor por tempo útil na profissão.

---

<sup>79</sup> “O problema do magistério primário”. *Jornal A Voz da Serra*. Erechim, 28 de agosto de 1958, p. 1.

A reportagem também menciona a precariedade das condições das escolas e o baixo investimento dos governos nas mesmas, assim como faz referência ao currículo e às condições em que funcionavam as escolas de preparação de mestres.

[...] prevalece ainda nessas Escolas e Institutos o “currículo por matérias”, com todas as negativas e implicações que acarreta, ressaltando-se a discriminação de disciplinas por séries, estudadas isoladamente, sem nenhuma articulação funcional ou correlação com outras atividades, num estanquismo dissociativo, impossibilitando a unidade do curso, a coerência progressiva e aglutinadora da aprendizagem, que se transforma, assim, num acervo heterogêneo de informações e conhecimentos que os alunos devem “armazenar” apenas para as provas e os exames (idem, p. 1).

A precária preparação dos mestres não se constituía no único problema; o jornal faz alusão à ausência de técnicos administrativos nas escolas, à presença de um grande número de professores leigos exercendo a atividade docente, autodidatas recrutados por possuírem alguma formação em outras áreas ou em função da disponibilidade. O intervencionismo político-partidário é citado como um empecilho à administração e organização das escolas primárias, e à melhoria do corpo docente, prejudicando os tecnicamente capazes e os bem intencionados.

Vale ter presente que o artigo e seu conteúdo datam de 1958, mais de quatro décadas atrás. O preocupante é que a análise dos cursos de formação hoje oferecidos e a forma como as escolas estão organizadas faz-nos pensar seriamente não apenas a respeito do que mudou, do que se tornou diferente, mas do que ainda ocorre, uma vez que se encontram ainda atuando professores leigos, isto é, sem formação específica para o magistério.

A qualidade do ensino oferecido na década de cinquenta era questionada por deixar a desejar. Antonio Algayer<sup>80</sup> pergunta sob a responsabilidade de quem estaria o fato de se ter uma cultura escolar superficial. Para o autor, não caberia responsabilizar o estudante, mas os métodos e processos. “A pedagogia da incompreensão, a pedagogia do enciclopedismo, a pedagogia das cabeças bem cheias em detrimento das cabeças bem feitas...” Este depoimento indica que

---

<sup>80</sup> “Por um sistema racional de ensino – tentamos sintonizar o ensino com a vida”. *A Voz da Serra*. Erechim, 01 de setembro de 1957, p. 1.

nossas preocupações atuais tiveram precursores muito atentos e conscientes, capazes de sintetizar um processo pedagógico ainda lamentavelmente existente, também denunciado por Edgar Morin em seu livro “A Cabeça bem feita” (2000). Ao desenvolver suas idéias sobre educação, Morin mostra a necessidade de pessoas que pensem em detrimento dos repetidores produzidos pela mera transmissão. Quase meio século separa os dois autores; no entanto a semelhança está não só no que desejam quanto ao “ser da educação”, mas também nas expressões “cabeça bem feita”, mostrando o quanto os estudantes continuam vítimas de sistemas impostos e de propostas idealizadas, alheias à realidade.

A preocupação dos didatas têm sido o preparo de enciclopédias ambulantes, de decoradores superficiais e serelepes excursionistas de “short”, enviados e repassados de “Snobismo” piegas, autosuficientes, que dizem “óóó” em voz de “bom dia”, e “big” em vez de “grande”, e “tchau” ou “tchai” em vez de “até logo”, cujo equipamento intelectual não vai além da citação muito bem decorada de *alguns pomposos nomes* ... (idem, p. 3).

Para o autor, a escola não preparava o estudante, não o sintonizava com sua cultura, tornando-o alheio aos fatos. A escola deveria estar “casada” com a realidade, levar o aluno a entender a realidade objetiva, desenvolver um prisma crítico-constructivo, isto devendo ser papel dos diversos componentes e disciplinas curriculares da escola.

Ensiná-lo a observar, a relacionar, a induzir, a deduzir, a descortinar horizontes, a respirar uma atmosfera intelectual ampla e arejada, a possuir o descortino de todo bom raciocinador, despertando-lhe, em suma, a inteligência, libertar-lhe a intuição criadora, eis a meta, eis o rumo (*A Voz da Serra*, 15 de setembro de 1957, p. 1).

Analogamente, Arroyo (2000) afirma que o que vamos aprendendo, o que fica para a vida, para o desenvolvimento humano, são os conhecimentos ensinados, mas também e sobretudo, as posturas, processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, de ter curiosidade e de sentir, de raciocinar e de interrogar. Em não se atingindo isso, o trabalho pedagógico torna-se sem efeito para os jovens para os quais os conceitos socialmente utilizados não se diferenciam valorativamente, tornando-os incapazes de superar o senso comum, as constatações do cotidiano acrítico.



A professora Hilda Weinmann<sup>81</sup> faz alusão à importância da escola e de seu relacionamento com a comunidade. Remete-se também ao papel da professora nesse contexto. “A mestra não pode desinteressar-se da vida social da comunidade. A verdadeira educadora educa sempre. A conhecê-lo bem, articula-se com a comunidade”. O mesmo texto enfatiza a necessidade de o professor conhecer bem o meio onde atua, mas o censura na perspectiva de que não passe suas preciosas horas “percorrendo a cidade à cata de assuntos”. Para a autora, a função social da professora pode ser resumida em trabalhar, sofrer ou alegrar-se com a comunidade e “funcionar” com suas luzes, “com a sua cultura, na solução dos problemas, não só educacionais e culturais, mas também nos de ordem econômica” (Ibidem, p. 5). Na mesma direção vai o artigo do professor Armando Grandó<sup>82</sup>, que reforça a importância da boa formação do professor para atuar nas séries iniciais.

Temos dito e repetido que as primeiras séries do curso fundamental representam a verdadeira força para a criança vencer as demais etapas de sua formação escolar. E é essencial a atualização dos professores dessas séries para a almejada evolução qualitativa e quantitativa de nossas escolas.

Altair Venzon<sup>83</sup> polemiza a respeito da Lei da Reforma relativa à admissão nas Escolas Normais, editada em 1955 pelo governador do Estado. Esta lei prescreve, em seu artigo 28:

Para ingresso no ensino normal em qualquer dos seus ciclos, serão exigidas do candidato as seguintes condições: C - qualidades pessoais que recomendem ao magistério; E - habilitação no exame de admissão - Parágrafo I - Dentre as provas a que o candidato se submeterá, constará obrigatoriamente uma de voz e dicção.

Pronunciando-se sobre o mesmo assunto, o Dr. Hugo Ramirez<sup>84</sup> diz ter olhado a reforma com reservas, porque o projeto da mesma já havia sofrido uma verdadeira reforma. “E o que a assembléia legislativa aprovou foi uma REFORMINHA, um hibridismo mais nocivo do que útil. Todavia, se não causam malefícios ainda vá”. Para o autor, um dos

---

<sup>81</sup> “Função social da professora primária” – sobre a Escola Normal São José. *Jornal A Voz da Serra*. Erechim, 01/09/1957, p. 5.

<sup>82</sup> *Jornal A Voz da Serra*. Erechim, 21/07/1979, p. 8.

<sup>83</sup> “Reforma do Ensino Normal - Exame de adaptação, três tipos de estabelecimentos - Prova de Voz e Dicção”. *A Voz da Serra*. Erechim, 25 de janeiro de 1955, p. 4.

<sup>84</sup> Diretor da Escola professor Mantovani de 03/03/1956 a 20/05/1957. Artigo “Por que vestibular para o curso de professores?”. *Jornal A Voz da Serra*. Erechim, 16/03/1955, p.1.

prejuízos foi instituir exame vestibular para o Curso de Formação de Professores, uma vez que até o momento este teria sido franqueado a todos os candidatos aos cursos de formação de professores e nem por isto teria deixado de formar bons professores. “Por que dificultar esse ingresso, quando nenhum outro curso complementar ao ginásio exige tal espécie de exame próprio dos cursos superiores?” (idem).

O professor Ramirez admite a necessidade e apóia uma reforma no ensino normal, mas não uma “reforma de aparência”, segundo ele, o que precisa ser feito nas escolas é

[...] dotar os cursos de formação de professores de maior aparelhamento e aumentar as práticas, possibilitando aos futuros mestres assistir o maior número de aulas de professores reconhecidamente competentes, bem como dar-lhes, desde o primeiro ano, a oportunidade de observar como se ministra o ensino atualmente na escola primária, o ensejo de auxiliarem os mestres, participando, como monitores, dessas aulas e finalmente, a obrigação de ministrarem, eles mesmos, não apenas meia dúzia de aulinhas durante o curso, num ambiente artificial, ... (idem, p. 5).

Os depoimentos escritos selecionados revelam a presença de mestres que possuíam lucidez em relação a questões dos cursos de formação, como é o caso da excessiva ênfase à teoria e a ausência, durante o curso, de vivências práticas que permitissem uma formação mais qualificada.

As deficiências do ensino são confirmadas também em momentos posteriores à década de cinquenta como, por exemplo, em artigo de 1961<sup>85</sup>, cuja idéia central é que o aluno não sabe estudar e que os métodos de orientação pedagógica são precários, responsabilizando os mestres também pela situação.

A cada dia de aula, 04 ou 05 professores se sucedem perante a classe, derramando o conteúdo de suas aulas para que os estudantes como receptáculos, os retenham ao grupo **“dos que discursam e dos que ditam.”**, a situação mais agrava. Satisfeitos com o **“dar o programa”**, vários se desinteressam do **“como os alunos estão aprendendo”** e até mesmo “se estão aprendendo.

---

<sup>85</sup> “Deficiências do ensino e suas causas-alunos e o estudo”. *A Voz da serra*. Erechim, 28/06/1961, p. 5.

Segundo o texto, não se questiona se o aluno sabe estudar ou como estudar. Apenas lhe são apontados planos e conteúdos de estudo, ou seja, não se mostra a necessidade de o aluno desenvolver uma proposta pessoal de estudo que o leve a aprofundar e criar seus próprios conceitos e evite a mera repetição e reprodução dos compêndios e resumos. Para que o aluno construa uma tal visão não poderia faltar em menção a seus mestres ou a quem deve assumir a tarefa para que se desencadeie e desenvolva tal proposta. “Para essa missão, de fazer o aluno estudar é preciso que o professor pratique um ato de humildade, atuando como **'um orientador de estudos'** e não como quem fala do **'EX-CATHEDRA'** de antigamente” (ibidem).

A problemática da falta de formação adequada do próprio professor formador atuante na Escola Normal era sentida em várias escolas, nas quais, principalmente nos primeiros anos depois da instalação, atuavam muitos profissionais liberais, que não tinham formação pedagógica para o ensino. Em reportagem jornalística<sup>86</sup> de 1988, relativa ao ano de 1963, é documentado que, ao ser criada a Escola Normal na Região, não havia professores formados por Faculdades de Educação como hoje. À época eram eles formados nas escolas de Filosofia, que nem mesmo em Passo Fundo, que era uma cidade maior, existiam. Esta realidade levava o governo a valer-se dos profissionais liberais que viviam na comunidade. Assim, médicos, engenheiros, advogados pertenciam ao grupo de professores, ministrando aulas ou disciplinas mais próximas a sua área de formação. Como não tinham formação didática e pedagógica, participavam de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo MEC, por meio da CADES<sup>87</sup>, o organismo responsável pelo aperfeiçoamento dos professores do ensino secundário.

Um exemplo claro da situação então existente: as recomendações da Comissão Especial que anualmente visitava as escolas para verificar suas condições de funcionamento, e que no ano de 1974 visitara a Escola e deixara no João XXIII recomendações ilustrativas das deficiências e limitações não apenas desta como das outras escolas:

- a) ampliar o acervo da biblioteca, com obras para as habilitações específicas;
- b) destinar sala para as atividades relacionadas com o estágio da habilitação de Magistério;
- c) buscar titulação pertinente, no menor prazo possível, para os professores que exerciam seu trabalho a título precário.

---

<sup>86</sup> “Normalistas de 1963 festejam seu jubileu”. *A Voz da Serra*. Erechim, 09/07/88.

<sup>87</sup> Centro de Aperfeiçoamento de Docentes do Ensino Secundário.

Importa acentuar que, no caso do Alto Uruguai como, sem dúvida, na maioria das regiões do país, a escolarização e as escolas de formação tiveram que acontecer, estruturar-se dentro das limitações e precariedades de seu tempo, uma vez que a preocupação oficial com a formação dos mestres primários no Brasil sempre foi muito mais uma questão retórica do que um fato. Para confirmar basta observar as políticas de formação vigentes no país hoje. Comparativamente a outras regiões do Estado, muito mais caótica era a situação do Alto Uruguai ao iniciarmos o processo de formação de professores, devido às dificuldades de localização geográfica (interior) e às carências de ordem econômica.

### **1.3 “Disciplina e bom mocismo”: as reais condições de trabalho em um curso predominantemente de mulheres**

As escolas de formação de professores, mais especificamente as Escolas Normais, desde sua criação, exigiam das mulheres comportamentos socialmente exemplares; viam nas mesmas as cumpridoras da função social de transmitir os comportamentos desejáveis, com a missão de disciplinarem seus alunos da escola primária. Assim, duas características saltam aos olhos quando analisamos a formação nas escolas em estudo: uma enorme preocupação com a disciplina e uma especial atenção quanto à retidão de conduta, ao comportamento moral. Havia uma preocupação em salvaguardar aspectos relativos ao comportamento, evitando-se possíveis atitudes rebeldes. À valorização dos aspectos formais e externos juntava-se o aspecto da conduta pessoal dos professores e alunos. A formação “moral” e dos “bons costumes” passava a ser determinante sobre outros aspectos. “Nós não podíamos correr nos corredores, nós não podíamos subir a escada rindo, conversando, inclusive se a gente não estivesse com o uniforme completo a gente era retirada da sala de aula, foi um período bem mais rigoroso” (Pioneira H – escola particular). Em 1956, orientações da Secretaria Estadual de Educação são transmitidas às escolas para que fossem trabalhadas com os alunos com o objetivo de se educar “bons cidadãos”. Juramento de amor à pátria, leitura do Código de Bom Brasileiro e outras recomendações faziam parte da disciplina Educação Cívica, que a escola deveria transmitir. Os mestres seriam os agentes principais, responsáveis pela inculcação dessas orientações nos alunos. O aluno era estimulado a uma “participação produtiva” no processo educacional. O que se queria com participação produtiva?

Que se entendia por produtividade?

O professor pioneiro A (escola pública), falando da organização da Escola Normal e de como os professores eram vistos pelos alunos, afirma que aqueles eram colocados como sujeitos infalíveis, “como superautoridade. Como se o professor soubesse tudo, tivesse o domínio sobre o saber”. A prerrogativa de escolha pela direção da escola daqueles professores que iriam trabalhar como formadores na Escola Normal assegurava o critério de seleção e o recrutamento dos que seriam os mais exemplares, os quais se revestiam de poder e autoridade sobre seus jovens alunos.

O professor devia seguir um programa oficial, do qual não podia se desviar, mesmo que os alunos quisessem perguntar alguma coisa.

Não podia fugir daquelas aulas tal e qual como estavam anotadas; era uma loucura, não interessava o que o aluno estava precisando; precisava é a gente cumprir aquilo que estava marcado lá no Rio de Janeiro, na época, para todo Brasil. Isto antes da 4.024 (Pioneiro A – escola pública).

A pioneira C (aluna da Escola Normal particular) afirma que a formação na Escola Normal priorizava uma visão moralista e a ênfase no cumprimento de tarefas, não havendo uma visão que transmitisse responsabilidade social. “Também não nos lembramos de alguém ter explicado como funciona uma escola, principalmente a escola pública e o seu verdadeiro papel”. Para esta mesma professora, as habilidades enfatizadas eram muitas, mas a disciplina e controle da turma eram determinantes, principalmente no estágio. A organização curricular vigente não permitia a concretização da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

Esta preocupação com disciplina, controle, moralidade é registrada nos jornais da época, como mostra um artigo<sup>88</sup> que discute questões relativas à matrícula, exames, reprovações e assinala as escassas aprendizagens alcançadas pelos alunos. O texto faz alusão à preocupação dos mestres com o aspecto formal, despreocupando-se com questões centrais e importantes para o aluno aprender para sua vida.

---

<sup>88</sup> “Crise na escola primária”. *Jornal A Voz da Serra*. Erechim, 19/agosto/1958.

Com efeito, “dar o programa” e preparar os alunos para os exames constitui a preocupação obsessiva da generalidade dos mestres primários. Com isso sobrecarregam a mente das crianças com noções abstratas, informações e conhecimentos teóricos desligados inteiramente da realidade e do alcance da compreensão infantil, distantes de seu mundo, inaplicáveis para elas. Essa atitude dos professores leva os alunos a memorização inútil, a “lição daqui a qui”, transformando a vida escolar num momento de tortura para as crianças, e reduzindo-se o ensino a um meio “adestramento” para passar em exames (p. 1).

O enriquecimento da linguagem, do exercício da reflexão, do pensamento, não se faziam presentes. Isto significa que as ações dos professores reproduziam aquilo que haviam aprendido durante sua formação na Escola Normal, o que permite fazermos uma leitura indireta sobre os cursos e sua proposta didático-pedagógica. Mas também não podemos esquecer que muitos professores nem essa preparação maior tinham. Que poderíamos deles esperar?

O perigo é que estas formas de ver o tempo escolar, os educadores e os educandos os leve a internalizar uma imagem em que se confundem com meros objetos reguláveis, que se apaguem as virtualidades de criação, petrificando sua auto-imagem, sua subjetividade (Arroyo, 2000, p.141).

Como o ensino superior só é instalado mais tarde na Região, a Escola Normal era a única responsável pela preparação do professor primário. Segundo a pioneira E (escola particular), se a Escola Normal não fizesse bem o seu trabalho, ninguém o faria.

A respeito de quem procurava o curso de magistério, ou as candidatas a professoras, o pioneiro A (escola pública) diz que eram pessoas de classes urbanas. “Achavam que para a mulher fazer magistério era o que dava a melhor formação. Eram filhas de pessoas ricas, com uniformes impecáveis e quando entravam em contato com pessoas mais pobres de bairros levavam um choque”.

Isto ocorria em atividades extracurriculares, em visitas a estes locais ou em atividades nos clubes que as escolas desenvolviam.

A pioneira E (escola particular) confirma e reforça a tese de que as primeiras normalistas da Região eram moças de famílias abastadas. Falamos em moças, porque os rapazes praticamente

não freqüentavam o magistério<sup>89</sup>. As moças que freqüentavam a escola particular tinham boa condição financeira porque podiam freqüentar o curso sem a necessidade de trabalhar. “Então a gente passava, enquanto normalista, enquanto na habilitação de magistério, o dia inteiro nas atividades da escola, porque ninguém trabalhava, todo mundo só estudava”. Franchi (1995) situa as normalistas da década de sessenta num perfil sócio-econômico e cultural de classe média assalariada, com predominância de pais com profissões liberais ou de referência média para média superior no funcionalismo público ou ainda comerciantes e pequenos proprietários. A classe social que freqüentava a Escola Normal procurava-a por ver nela o lugar que vinha ao encontro de seus anseios. Era de sua responsabilidade atender à formação de filhos de elite, sem questionar diretamente a sociedade, sem ousar posicionamentos críticos. De acordo com Severino (1989), o que se quer do sistema educacional neste momento é a produtividade a baixo custo às custas de mão-de-obra numerosa com qualificação puramente técnica, disciplinadora e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente.

Aos poucos o perfil da clientela da Escola Normal foi mudando, principalmente a partir da metade da década de setenta. Não eram mais as moças ricas, mas as de classes economicamente menos favorecidas; cheias de vontade, traziam consigo limitações culturais, além das financeiras.

Sabe-se como grande parte deles, sobretudo os das primeiras séries do primeiro grau e os que trabalhavam nas escolas rurais e de periferia, provém, como os alunos, de classes menos favorecidas, na medida em que o professorado vem sendo submetido a um crescente empobrecimento, obrigado pela defesa de reivindicações materiais e pedagógicas (Franchi, 1995, p. 34).

Os dados do estudo que ora desenvolvemos sobre as normalistas na Região Alto Uruguai não diferem das constatações de Franchi. Também as manifestações dos entrevistados para esta tese, principalmente os pioneiros, confirmam a mudança do perfil dos alunos, ficando a escolha do magistério para outra clientela com menor poder aquisitivo e com menor alcance cultural do que as primeiras ingressantes. Para a autora citada, esta

---

<sup>89</sup> A realidade dos cursos de formação, tanto o de Pedagogia, como o Normal, são compostos totalmente por mulheres. Só para citar um exemplo: O Curso de Pedagogia da URI – Campus de Erechim, possui, no Regime Regular, cento e setenta e um estudantes matriculados no segundo semestre de 2001, destes há somente três do sexo masculino.

alteração no perfil de quem deseja ser professora é um aspecto importante a se considerar, no sentido de pensar-se numa renovação das práticas curriculares dos cursos de formação. Pensar a solução da crise educacional obriga a que se aceite a escola como ela é e não como se gostaria que fosse. “E parece óbvio e de bom senso que quaisquer programas de formação devam partir de um melhor conhecimento dos professores a que se destinam, resgatando o seu saber e os seus modos de proceder” (Franchi, 1995, p.36). A qualidade da relação pedagógica não decorre somente do saber do professor, mas do modo de agenciá-lo nas situações concretas em que se encontra.

A procura pelos cursos de formação por estas camadas sociais se dá, entre outras razões pela busca de novos espaços sociais, profissionais e pela garantia de um ganho salarial concomitante ao exercício da maternidade. São muitos os casos revelados nas entrevistas, de pessoas que procuravam o magistério por ser um curso de boa qualidade, por ser diurno e por representar um caminho de ascensão social.

A escolha profissional passava necessariamente por essa idéia de frequentar um curso de qualidade, que dava uma excelente cultura geral e preparo adequado para exercer uma profissão que era reputada como digna e prestigiada, fosse ela exercida por homens ou por mulheres (Almeida, 1998, p. 191).

A questão da qualidade e do turno de funcionamento do curso foram valores pregados desde o início, também porque proporcionavam às jovens maior liberdade em relação ao meio familiar. Pelo fato de as moças serem de famílias tradicionais, muitos pais não aceitavam que fossem estudar à noite, em um outro curso secundário. A opção passava a ser o magistério, principalmente por conciliar turno de funcionamento e formação que os pais desejavam. “E veja como é, como mudaram os conceitos, não sei se você já viu isso: o meu pai em hipótese alguma permitiu que eu cursasse o clássico; em primeiro lugar: à noite, em hipótese alguma, em colégio público, menos ainda” (Pioneira E – escola particular).

É importante observarmos que muitos pais não admitiam que suas filhas cursassem o magistério em escola pública, após o fechamento das particulares, porque iriam conviver com os alunos de classes economicamente inferiores. Para eles, o nível do ensino havia baixado muito, principalmente com a vinda da clientela ainda mais interiorana. No início dos anos oitenta, as escolas particulares passam a ofertar cursos secundários com outras habilitações e absorvem a



clientela de “elite” que freqüentava o magistério, uma vez que esta habilitação não oferecia mais aquele “preparo” desejado pelos pais, que aspiravam a outra formação para suas filhas, diante das expectativas criadas pelas transformações na sociedade e no mundo do trabalho.

Vou te dar um depoimento pessoal: a minha filha concluiu o primeiro grau em 82 e ela tinha muito desejo de fazer magistério, mas daí não tinha mais na escola particular, era só na escola pública e eu não permiti. Enquanto a mãe achava que o nível de ensino tinha baixado muito, que não dava mais aquele preparo da minha época (Pioneira E – escola particular).

Esta afirmação a respeito de uma possível decadência do Curso Normal em função das classes sociais que hoje o freqüentam, permite-nos interpretar como um imaginário social saudosista e melancólico que não se configura na realidade, ficando apenas na constatação.

Em sua análise sobre o trabalho docente, Apple (1995) afirma que os professores não são apenas pessoas situadas numa classe. São também pessoas situadas num gênero específico, algo que é freqüentemente negligenciado por muitos pesquisadores. “Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens” (1995, p.32). Para este autor a entrada da mulher no magistério ocorreu em um momento em que não se exigia grande qualificação para seu desempenho, facilmente adquirível, e para cujas ocupações havia uma demanda elevada, tanto no que diz respeito ao aumento do número de escolas quanto à grande quantidade de mulheres procurando emprego. Como a atividade docente tem componentes de cuidar de crianças e servir, ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher. “O trabalho de mulher é considerado, de alguma forma, inferior ou de menor status pelo simples fato de ser uma mulher que o faz” (Apple, 1995, p56).

Na disputa social pelas profissões e pelos espaços profissionais, algumas atividades gradativamente ficaram restritas a um tipo específico de clientela; no caso do magistério: “classes inferiores” e gênero feminino. Mas as primeiras alunas detinham um valor diferenciado em matéria de classe social. Então, a qualidade maior da Escola Normal dependia da “qualidade” da classe? O fato ter sido considerado um bom curso e hoje não ser mais em razão do perfil de quem freqüenta permite que nos questionemos: em que este curso

era bom? Que significava dizer que o curso dava uma boa base? Como e em que uma determinada classe (mais elevada, urbana) sustentava uma melhor qualidade de ensino?

Tratando do professor primário, Hugo Ramirez<sup>90</sup> analisava que na Europa, Estados Unidos, o professorado primário representou e continuava a representar elemento valiosíssimo na obra civilizadora, não tendo percebido no Brasil o papel fomentador e estimulador do educador primário. Dizia ele que não são encontrados profissionais preparados adequadamente, isto porque a pobreza se dá não só “economicamente mas intelectualmente, principalmente nos espaços de formação”.

Tendo em conta a agrestia de certos ambientes com que luta o professorado primário, no Hinterland não só das unidades menos desenvolvidas como nos próprios Estados de maior progresso como São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul, obrigando comumente, as moças que nunca se afastaram do lar paterno a se internarem em localidades abcessas onde deparam com mil e uma dificuldades [...] constringendo-as a práticas e condutas que, em princípio, condenam e a que recorrem e adotam compelidas pelo desespero da solidão material e moral, muito conviria estimular o surto do interesse masculino pela tarefa, sobre todas digna, da instrução pública, mediante o oferecimento de vantagens pecuniárias iniciais e a garantia de um futuro certo e confortador (p. 4).

Esta citação confirma que os homens não elegiam o magistério por falta de incentivos econômicos e condições de trabalho, o que leva o autor a clamar para que se estabeleçam estas condições tão difíceis e precárias como acentua o artigo: jovens professoras submetidas a humilhações profissionais e morais. Este era o retrato do magistério primário, o quadro no qual as egressas das primeiras escolas normais da Região Alto Uruguai iriam atuar.

Em seu artigo, Ramirez reforça que as trabalhadoras da educação necessitam de apoio financeiro e amparo moral a fim de que não desperdicem energias úteis a superior obrigação que desempenham, de formadoras de novas gerações pelo exemplo de suas vidas, pela desincumbência de sua tarefa pedagógica e pela disseminação de elevados princípios morais e filosóficos, no convívio diário da comunidade.

---

<sup>90</sup> Artigo em *A Voz da Serra*. Erechim, de 8 de janeiro de 1952.

A presença maciça de mulheres no magistério e a quase total ausência de homens é uma tendência constante desde as primeiras turmas de normalistas. Os pioneiros revelam isto em suas falas e chamam a atenção para a escassa população masculina presente nestes cursos. Na entrevista do professor pioneiro A (escola pública), que lecionou no Curso Normal, este comenta que a quase totalidade dos estudantes eram mulheres, o que é confirmado por algumas reportagens em jornais, como a reportagem de abril de 1956<sup>91</sup>, que relata terem sido sessenta e duas professoras e um professor, “um único representante do sexo masculino formado pela Escola Normal” (p. 1). De acordo com Almeida (1998), no plano simbólico talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres, mas no plano objetivo representa a única opção possível para elas dentro do contexto social do período.

Como referiu Ramirez, um dos fortes argumentos para justificar a ausência dos homens no magistério é a baixa remuneração recebida, o que não tornaria a profissão atrativa para eles. Almeida (1998) justifica que a retirada dos homens do magistério foi determinada pelo fato de as mulheres ocuparem cada vez mais espaços na profissão em função de formulações ideológicas que as consideravam mais capazes; pelo fato da industrialização e da urbanização terem ampliado o mercado de trabalho masculino, oferecendo ocupações específicas para homens, vedadas às mulheres e, possivelmente, mais bem remuneradas, além do propalado desprestígio da profissão e da má remuneração salarial. Sobre esta questão encontrou-se outro artigo de Ramirez<sup>92</sup>, falando sobre os benefícios do retorno dos homens ao magistério; pare ele a volta dos homens ao magistério primário seria uma contribuição psicossociológica indiscutível.

Será indiscutivelmente, um formoso espetáculo, este que se delineia com a crescente matrícula de adolescentes e adultos do sexo masculino nos Cursos para formação de professores. Assim, dentro de três anos, assistirá o Estado a um fenômeno admirável: a participação de voluntários masculinos, competentes e ardorosos, nos cursos de ingresso ao magistério primário, consolidando uma colaboração que se revela de todo indispensável.

---

<sup>91</sup> “Professores normalistas nomeados para a 15<sup>a</sup> Região Escolar”. *Jornal A Voz da Serra*. Erechim.

<sup>92</sup> “O homem no magistério primário”. *A Voz da Serra*. Erechim, 07 de abril de 1953, p. 1.

O jornal *A Voz da Serra* em 11 de março de 1956, organiza uma “enquete” a respeito da remuneração do magistério gaúcho. A diretora da Escola José Bonifácio recusou-se a responder, alegando que a defesa do professorado deveria ficar a cargo das entidades de classe. No entanto afirmava que os professores primários e secundários devem receber o mesmo piso salarial, contrariamente ao debate desde então instalado sobre uma proposta que estabelecia salários distintos para os dois níveis, com menor remuneração para os professores primários. Para aquela diretora, seria injusto o professor primário receber menos, porque tem mais trabalho do que o do secundário. E na medida em que os salários já são baixos, diferenciá-los seria piorar a situação, “não é mais possível com os atuais vencimentos” (p. 4).

Outro artigo jornalístico<sup>93</sup> de 1956 discute o salário das professoras, classificando-o como “irrisório”, não chegando a cobrir as despesas essenciais de seu sustento. “A professora necessita de apresentação social; não pode entregar-se à misantropia. Conviver com a sociedade é hoje uma imposição” (p. 1). O artigo continua falando do trabalho das professoras nas escolas, das condições, de sua dedicação para com a causa da educação e de seu papel de instruir e educar. “E dizer-se que o trabalho heróico das professoras é passivamente remunerado. Das profissões exercidas pelas mulheres é a menos vantajosa” (idem), e continua apontando que outros setores da atividade produtiva, como comércio e indústria, remuneram melhor que o magistério.

O passar dos anos não modificou substancialmente a espinhosa questão salarial dos professores primários, como mostra outra matéria jornalística de 1961<sup>94</sup> que, ao discutir os vencimentos dos mestres-escola aponta que os professores são seres como os outros, e possuem necessidades a suprir e uma família para dar apoio e guarida. “E, embora se teime em declarar que o magistério não é profissão, mas vocação, não se vá deixar de reconhecer que os elementos que o compõem são feitos da mesma massa dos senhores da Cofap” (p. 3). O texto mais adiante fala do exíguo salário pago. “A julgar pelo noticiário da imprensa, é extremamente ridícula a remuneração de professor” (p. 3). No mesmo artigo, encontramos afirmações de que um país jamais será grande se subestimar seus mestres; um país que submete seus mestres à miséria, à fome, será sempre uma nação subdesenvolvida, porque desconsidera quem se constitui nos alentadores de sua energia vital que é o conhecimento.

---

<sup>93</sup>“O aumento às professoras”. *A Voz da Serra*. Erechim, 10 de maio de 1956.

<sup>94</sup>“Os professores e a remuneração”. *A Voz da Serra*. Erechim, 06 de abril de 1961.

Mas como os professores vão reagir a uma tal situação? Uma possível saída é a greve. No entanto o autor afirma não ser este o caminho da conquista dos direitos, porque é um mau exemplo e se constitui em algo fora da lei, é uma falta disciplinar, contrária ao modo como um funcionário público deveria se comportar.

No mesmo ano, outra reportagem sobre o salário dos professores municipais comenta proposta de abono salarial aos professores por parte do executivo municipal. É um exemplo de que a prática da complementação salarial não é exclusividade do governo estadual e dos últimos governos; percebe-se que na década de sessenta ela já estava presente como refere o jornal<sup>95</sup> ao citar que os vereadores da cidade se manifestam, “importância esta que foi julgada por vereadores como irrisória e que não era de justiça” (p. 1).

O que podemos notar é que, gradativamente, os professores vão procurando sair da condição de “disciplina” a que eram submetidos inicialmente em sua profissão. O rompimento com as concepções préestabelecidas de que a profissão docente deve ser exercida com docilidade, de forma disciplinada, se constitui em um primeiro movimento no sentido de conquistar espaços profissionais e uma nova forma de trabalhar como educadores. As várias reportagens dos jornais trazidas anteriormente procuram evidenciar isto, onde os professores começam um processo de transgressão por uma condição melhor e pela superação do legalismo autoritário a que estavam submetidos. Arroyo (2000) fala destas conquistas e avanços que foram ocorrendo historicamente e os professores e professoras não foram capturados (as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática.

#### **1.4 O magistério como “missão”**

A preocupação do trabalho docente como “missão” de certo modo já se anunciou em nossa análise do item anterior, na medida da aceitação, pelos professores, de suas difíceis condições de trabalho e baixos salários. Mas esta percepção de trabalho “vocacionado” está

---

<sup>95</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, 20/abril/1961.

evidenciada em muitas falas dos entrevistados. São vários os professores formadores que ainda hoje acreditam na vocação como determinante no ato de educar, com o expressa o pioneiro B (escola pública):

É por isto que acho que o professor tem que ter vocação para ser professor, porque nós não devemos ter e não deveríamos ter ao menos, vamos assim dizer, apenas pessoas profissionais dentro de uma sala de aula. O ideal é que nós tivéssemos pessoas vocacionadas para serem professores e professoras.

Os lemas dos formandos do ano de 1955: “Por Deus, pela Pátria: tudo” e das formandas de 1956: “Cinzelandos almas, busca perfeição” refletem suas ideologias e seu ideário pedagógico, confirmados, aliás, no juramento da turma de 1956, que diz:

Prometemos olhar a criança, com um sentido de simpatia profunda, enriquecer cada vez mais o nosso espírito e, sob a benção do Senhor, empenhar o mais corajoso esforço para levar às gerações que nos forem confiadas a harmonia expressão de todos os seus valores e uma concepção de vida mais larga e mais feliz.

A mesma perspectiva está presente no juramento das formandas do curso de 1963, que reflete os valores que a escola transmitia. “Prometo compreender a alma infantil e participar de seus sonhos, alegrias e tristezas com a ajuda de Deus, em prol da minha missão de mestra”.

Estes juramentos revelam as concepções pedagógico-filosóficas que as alunas assumiam ao final do período de formação e na Escola Normal. Ambos são exemplares do idealismo pedagógico e do sentido de missão, “divinamente amparada”, do espírito missionário, próprio das concepções de uma educação baseada nos princípios da pedagogia católica, que vem desde o período da colonização brasileira.

O discurso de uma professora, por ocasião de reunião que marca a eleição da diretoria do Círculo de Pais e Mestres da Escola Normal, publicado em 1958<sup>96</sup>, é mais um exemplo claro de que o sentido de vocação/missão é plenamente assumido. A professora inicia sua fala com uma pergunta: “Como conhecerei se minha filha ou meu filho tem vocação para o magistério?”. Afirmando não excluir a formação técnica dá, no entanto, um peso significativo ao elemento

<sup>96</sup> “Escola é o professor”. *A Voz da Serra*. Erechim, 28 de maio de 1958.

vocacional ao afirmar: “Poderá ser professor aquele que encontrar na realização dessa vocação a sua máxima satisfação” (p. 3), e apóia sua assertiva em autores como Kerchensteiner, Adolfo Rude, D. Bosco, citados como referências de homens que pensaram o “ser professor” e o “verdadeiro educador”.

A professora define seu modo de pensar sobre o professor quando afirma com convicção.

O magistério, Srs., não é uma profissão. É uma missão. Uma profissão nos dá lucro, nos enriquece e, muitas vezes nos materializa. Numa missão, damos de nós o melhor que possuímos e somos, especialmente, chamados para desempenhá-la. Esta nos eleva e os enobrece (p. 3).

O ideário pedagógico da década de cinquenta mostra-se bem evidente no discurso da professora, que enfatiza a necessidade de bons mestres para o crescimento da nação e responsabiliza o educador e sua formação pelo sucesso ou insucesso social/cultural de seus alunos. “Não há exagero em afirmar que nas mãos do professor primário reside uma das maiores esperanças de dias melhores para o Brasil. Daí a alta responsabilidade das nossas Escolas Normais as escolas que formam tais professores” (ibidem).

Mais adiante, ela retoma a idéia da necessidade da boa formação. “Da boa formação delas, dependem, em grande parte, a felicidade, o progresso desta grande Nação, bem como de sua formação, para não dizer má, pouco cuidadosa, dependem a infelicidade, e muitas vezes o desassossego de um povo” (Ibidem).

As palavras com que a professora encerra seu discurso são a perfeita apologia dos valores prezados por autoridades educacionais e formadores.

Pais observem suas filhas normalistas se, o que as leva a tirar o Curso de Formação de Professores Primários, é realmente **vocação**. Sim “Vocação, característica essencial do educador, a qualidade suprema de que depende toda a sua eficiência educativa. A vocação é, indubitavelmente, sinal misterioso com que Deus assinala o sentido de cada vida humana na economia espiritual do universo e que, naqueles que foram destinados a obra pedagógica, se traduz pelo amor ao educando, pela compreensão intuitiva da sua personalidade e pela capacidade de promover seu aperfeiçoamento” (idem).

Comentando esse ideário, Almeida (1998) afirma que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por se alimentar o ideário de que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelava-se um lugar por excelência para isto.

Rodrigo Magalhães, em discurso pronunciado durante o banquete de homenagem ao Secretário de Educação e Cultura<sup>97</sup>(1957), traça um perfil dos professores gaúchos e manifesta o pensamento vigente a respeito dos mesmos.

Sim, porque o magistério gaúcho, que tanto enobrece as tradições da sua estirpe, hoje como no passado, vive numa vida de abnegação e carinho paternos que viveram valores como Porto Alegre, Souza Lobo, Clemente Pinto, Bibiano de Almeida, João Maria e tantos outros luminares do ensino, que merecem o respeito e admiração do magistério brasileiro.

A palavra forte parece ser “abnegação”, ou seja, renúncia, doação, própria de quem é vocacionado. Ao defender o pendor de ser chamado, não importando as condições de penúria ou quanto faltem condições para o bom desempenho de seu trabalho, o orador sugere que o importante é que o secretário saiba que aqui existem não mestres que reivindicam, desejam melhores condições para seu trabalho, mas que são abnegados, dedicados, leais. O menos importante era a remuneração justa. Como comenta Almeida,

[...] a situação profissional do professorado primário nas décadas iniciais do século, em que pese o propalado prestígio advindo do conhecimento intelectual do qual se julgavam portadores, não impedia que a categoria fosse extremamente mal remunerada. Qualidades relacionadas ao ato de ensinar, como amor à profissão, vocação, missão, dever sagrado, sacerdócio, eram propaladas como a principal qualificação profissional, assim como era reiterada a importância da função social da educação e do magistério fundamental (1998, p. 129).

A análise dos regimentos de várias Escolas Normais estudadas mostra que a tarefa do professor é apresentada como missão, correspondendo às finalidades das escolas como retratadas no Regimento da Escola Santa Clara, centradas nos princípios da religião cristã. Esta não é uma característica apenas das escolas confessionais. Encontramos o mesmo sentido

---

<sup>97</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, 14/novembro/1957, p. 2.



assumido por Sarmiento, ao expor sua teoria sobre as escolas de formação, especialmente em *Educación Popular* (1949), defendendo princípios que são muito similares aos fins propostos pela escola aqui referida.

A escola de formação de mestres proposta por Sarmiento aproxima-se em muito das escolas de formação religiosa. Ao ler sua obra temos a impressão de que é um religioso ou um sacerdote da Companhia de Jesus que está propondo um tratado sobre a formação de seus religiosos. Sarmiento visitou escolas européias, mantidas pela igreja, de formação de mestres primários para buscar modelos de formação. Baseado nestas recomenda uma moral severa quanto à disciplina e ao comportamento. Nas escolas visitadas havia punições pelas faltas, os alunos eram mantidos isolados do contexto externo para formar-lhes um espírito distinto, gosto e idéia em relação à sua profissão. O ensino teórico proposto compunha-se, dentre outras disciplinas, de instrução moral e religiosa, contabilidade, pedagogia, redação de atas, música e canto. “Os alunos eram obrigados a assistir missa todos os dias, sendo livre a confissão” (Nogaro, 1999, p. 68). Este tipo de formação parece-se mais com uma escola de formação de sacerdotes, do que de professores. Mas são, na realidade, esses princípios mais gerais que vão influenciar a organização e determinar o ideário pedagógico sobre o qual as Escolas Normais inicialmente vão se assentar.

Na realidade, a influência da orientação religiosa na educação brasileira, em especial, na formação dos professores primários, foi mais prolongada do que poderíamos prever. A prova é a permanência da oferta obrigatória do ensino religioso nas escolas públicas, mesmo que sua frequência não seja obrigatória para os alunos no período ora em análise; o ensino religioso como componente curricular também era objeto de preocupação das políticas educacionais. Uma clara demonstração é o Decreto nº 4.898 de 1954 do Governador Ernesto Dornelles, que estabelece que o ensino religioso será disciplina integrante do currículo dos cursos primário rural, secundário, normal e profissional mantidos pelo Governo do Estado. O Decreto também delibera sobre quem atuaria como professor de ensino religioso nas escolas. “§1 - Poderão ser encarregados do ensino religioso: a) os sacerdotes, religiosos e ministros das diversas confissões religiosas; b) os diplomados em curso de religião; c) os catequistas habilitados perante a autoridade confessional competente” (Decreto 4898/54, Artigo 4º).

O Decreto regulamenta ainda a utilização de símbolos como o de crucifixos em recintos escolares e o uso de imagens de motivos religiosos. A força da tradição é que permite entender porque mesmo em escolas públicas encontramos ainda hoje crucifixos ou imagens de santos em sala de aula e entender o sentido e a importância da religião na cultura do povo gaúcho, como também a relação da igreja com o Estado. E explica, em parte ao menos, porque o elemento “formação espiritual” está tão presente em escolas públicas de formação de professores quanto nas escolas particulares confessionais.

O debate, a polêmica, a luta pela qualificação da profissão, do seu fazer e de seu ser não se faziam presentes. O professor parece não ter direitos de ordem política, mas sim, muitas restrições. Inexiste nas escolas a visão deste espaço como lugar da organização, do coletivo, da defesa dos direitos da categoria. Das escolas normais deste período, talvez a que apresentasse uma proposta de maior envolvimento social e uma preocupação com uma formação mais social era a Santo Agostinho. Nos documentos e depoimentos recolhidos revela-se uma preocupação com o compromisso e envolvimento social dos alunos: formar militantes, pessoas envolvidas com as questões sociais era mais importante do que ter bons mestres intelectualmente. Assim, ainda que certas alunas tivessem dificuldades de aprendizagem, mas estivessem predispostas e apresentassem capacidade de liderança, eram consideradas as candidatas desejadas para fazer o curso.

De modo geral, no que se refere aos alunos, observamos nos regimentos escolares proibições de organizarem-se e fazerem manifestações de caráter político. A ênfase é dada ao caráter comportamental do aluno e não às suas habilidades críticas e ao conhecimento transformador. Quando consta a participação do aluno em conselhos ou outros órgãos, a mesma é feita para legitimar posições e é uma contribuição muito mais oficiosa do que efetiva; tratava-se de uma participação representativa para que o segmento não ficasse totalmente excluído, não se fazendo presente enquanto posição ou idéia que prevalecesse. Como o próprio regimento da escola João XXIII dizia: “para esclarecimento”. O que estamos afirmando permite trazer outros elementos do controle exercido sobre o aluno. Este controle se dava até mesmo, por exemplo, em relação à escolha do paraninfo, que deveria ser por voto secreto, o discurso de formatura deveria ser levado ao conhecimento dos colegas, dos professores e da direção da escola para sua aprovação, antes da formatura. Ainda, o presidente da solenidade de formatura (geralmente o diretor da escola) poderia caçar a palavra de quem

ousasse transgredir a ordem no sentido de fazer alusões a temas políticos ou polêmicos em relação à escola.

Apesar do discurso dos educadores e intelectuais que buscavam mobilizar o magistério primário, atribuindo-lhe características que se aproximavam mais do sacerdócio e da missão do que do trabalho assalariado, podemos encontrar escritos que demonstram que os professores não somente reclamavam dos baixos salários que recebiam; apesar das dificuldades procuravam organizar-se em associações para fazer frente às agruras por que passavam.

Nas matérias de jornais, as notícias relacionadas à organização da luta política e defesa dos direitos dos professores, na sua grande maioria falam de greves, paralisações, reivindicações de salários. Um exemplo significativo é um artigo de Lisowski<sup>98</sup> que fala da criação de uma entidade representativa dos professores e traz um elogio e o apoio à atitude dos professores municipais em congregarem-se de uma associação para reivindicar seus direitos inalienáveis. Para o autor os professores vivem uma época de contratempos e vicissitudes.

E não são em número reduzido, mas sim sempre crescentes as dificuldades e dissabores na vida do mestre-escola. Atuando nas condições atuais desprovidos de recursos imprescindíveis à consecução dos meios adequados de subsistência, em virtude dos poucos vencimentos que ora percebe, como também dos requisitos indispensáveis à execução eficiente da missão a que se dedica, vive atormentado pela falta de assistência.

Em relação à qualidade acadêmica, como já referimos nas entrevistas dos pioneiros e professores formados, é muito comum a constatação de que os cursos eram pouco profundos teoricamente. Para a pioneira E (escola particular), a tônica recai na área literária, sendo menor nas teorias da aprendizagem. “Nós tínhamos mais um enfoque assim literário, o que nós aprendíamos nesta área de didática, de transmissão, era exercício na prática, acho que tinha muito mais prática e menos teoria do que vejo hoje”. Na ótica de Arroyo (2000), os aprendizes de professor tinham muitas horas para aprender as metodologias de ensino de cada

---

<sup>98</sup> “A Propósito da União dos Professores Municipais de Erechim”, do professor Pedro Lisowski. *A Voz da Serra*. Erechim, 18 de julho de 1951.

matéria, mas em muitos casos a ênfase era no método enquanto instrumento mais eficaz para bem transmitir e aprender os conteúdos do programa.

O paradoxo que verificamos é que, ao lado da perspectiva “missionária” dominante, a construção de uma postura “profissional” era ponto forte da formação da escola normal; tal visão era reforçada pela idéia de que não é qualquer um que serve para ser professor. Mas o “messianismo” reforça o paradoxo já que o mais observado eram padrões sociais no docente e na formação. “Professor vem do verbo professar, professor é aquele que professa os valores que ele transmite. Então, se ele não professar, não vivenciar aquilo que transmite para os alunos ninguém vai acreditar nele” (Pioneira E – escola particular). A alusão a este tipo de formação, indiretamente está mencionando uma das características básicas da escola tradicional: reprodutivismo, baseado na transmissão e centrado na figura do professor.

Contraopondo-se à figura do “profissional” professor, dele se esperava a instrução impelido pelo espírito missionário, por um desapego pessoal a uma causa maior, à causa da pátria, do “bem comum”. É oportuno, cremos, diferenciar aqui “missão” de “vocação”, pois esta última seria um atributo pessoal com o qual o sujeito procura realizar-se na relação consigo e com os outros. A missão reveste-se de um caráter romântico, mas dominador, pelo qual o sujeito deveria agir em função dos ideais patrióticos, valendo, inclusive a supressão de si mesmo, para o que não há salário que pague, ou melhor, quem sabe nem é necessário salário, garantias e direitos políticos. A idéia sugere que a realização do sujeito se dá fora de si e independente de seus desejos e vontade. Fazendo uma analogia com o processo de alienação denunciado por Marx, no qual o sujeito perde-se a si mesmo na mercadoria, aqui a perda dar-se-ia na doação de si mesmo.

### **1.5 Bases epistemológicas da formação**

Como já tem sido fortemente mostrado na literatura educacional dos últimos anos, a educação brasileira desenvolveu-se primeiramente por influência da pedagogia católica. A primeira reação importante a esse modelo surgiu na década de trinta com o Movimento dos

Pioneiros que defendiam o idealismo da Escola Nova, sob a influência de J. Dewey. Acercando-se aos anos sessenta, a educação católica busca renovar-se e, para tanto, procura incorporar aspectos metodológicos da Escola Nova, sem abrir mão de sua doutrina. A pedagogia católica dos anos sessenta marca profundamente o ideário das escolas formadoras confessionais e também as práticas de muitos educadores que atuavam em escolas leigas. Este ideário, para além do caráter religioso, adequava-se à realidade da política educacional que visava atender aos interesses da nova burguesia urbano-industrial surgida na metade do século, cuja atuação econômica exigia a modernização de todos os setores da vida social brasileira.

A modernização do país desloca os eixos dos processos produtivos do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. A nova classe social, a burguesia, tem necessidade de produzir continuamente para alimentar perenemente o capital, elemento essencial de sua sobrevivência no plano mundial. A ciência e o conhecimento passam a ser a potência que sustenta a dinâmica reprodutiva do capital. A vida no meio urbano exige o conhecimento sistemático das letras, da escrita, passa a generalizar-se nos diversos segmentos sociais pelas condições de vida das populações. É desse contexto que aflora a necessidade da universalização da escola básica, que adquire importância para todos, constitui-se em algo primordial para a reprodução social e para a vida na sociedade burguesa.

A educação se constituía no instrumento mais poderoso que a sociedade podia ter à mão para se equipar culturalmente segundo o que a evolução científica já colocara à sua disposição. “Ela deveria estar no ritmo dessa vida econômica, formando homens aptos a produzirem economicamente” (Severino, 1989, p.81). O que precisamos compreender nesse processo é que a escola vinha para cumprir uma função. Ela nascia como uma estratégia de letrados, que sabiam que deveria existir, ser socializada, mas também devia ser limitada a um determinado nível de escolaridade, ou seja, garantir a continuidade das diferenças. O domínio do conhecimento escolar deveria ser instrumental e a instrução ocorreria para que as relações de produção capitalistas não fossem prejudicadas; mas teríamos que ter o cuidado para que sua posse não se transformasse em uma forma de poder das massas, por meio do acesso ao conhecimento. Esta é a grande contradição que nasce com a escola moderna: ela é necessária, mas até um certo limite. A escolarização, além dos limites pensados pela burguesia, tornar-se-ia uma ameaça à sobrevivência da própria classe e aos interesses do capital. Sua marca maior

seria instrumentalizar para o processo produtivo e atenuar os conflitos sociais por meio da recepção e inculcação da ideologia dominante. “Nesse reducionismo tão presente em nossa visão da escola e de seus mestres, aprender habilidades, saberes, competências, exige apenas alguém que domine essas habilidades e competências, domine a matéria e a ensine” (Arroyo, 2000, p. 54).

Ao afirmarmos que o professor deve estar imbuído de uma visão global mais ampla dos fatos que supere o pragmatismo do cotidiano, estamos alertando para os perigos da ausência de referenciais teóricos, da falta de um conhecimento mais profundo. A consciência do papel social, o olhar crítico sobre os fatos, a leitura intrínseca dos acontecimentos só se torna possível quando os sujeitos estiverem munidos de referenciais para isso. Para que o professor reconheça sua importância social, o sentido de sua ação e em quais relações está inserido, precisa sair da consciência ingênua para a consciência crítica, e esta passagem só ocorrerá após um maior esclarecimento, quando estiver de posse de “instrumentos” que lhe permitam esta mudança de perspectiva. Sem a luz dos referenciais teóricos esta não se torna possível. Portanto o *locus* de formação passa a ser determinante na medida em que oportuniza ao professor maior ou menor domínio da reflexão teórica, e a posse deste argumento nos conduz a defender a formação do professor na Universidade. Esta defesa se dá porque estamos cientes de que a formação neste nível prima pelo exercício do pensamento teórico como uma das estratégias básicas de formação.

O pouco aprofundamento teórico revelado em muitas entrevistas é o reflexo de um praticismo estreito e miúdo e de uma desqualificação da teoria. Embora a situação atual da formação tenha melhorado, neste sentido permanecem muitas falhas. Visando superar a fragmentação e as deficiências apresentadas pelos cursos de formação de professores em nível de primeira a quarta série e propondo uma política que altere o quadro estrutural destes cursos, Pimenta<sup>99</sup> (1994) aborda importantes idéias a respeito das escolas de formação entre as quais está a de questionar o fazer docente: “porque ensinar é uma tarefa complexa que requer formação sólida para que o professor consiga definir o que ensinar, como ensinar e porque ensinar” (p. 103).

---

<sup>99</sup>A autora faz referência ao parecer elaborado para o MEC (1988) com o objetivo de subsidiar aquele órgão no tocante a estes cursos.

Há uma grande distância entre o que o aluno recebeu enquanto formação teórica, no curso de formação, e a prática que vai desenvolver. Observamos, mesmo empiricamente, entre outras coisas, que o aluno passa grande parte de seu tempo de formação recebendo uma quantidade enorme de informações a serem memorizadas, “aprendidas”, mas que quase nunca chegam a lhe ser úteis, formativas para o exercício da docência e nem mesmo lhe permitem fundamentar uma análise mais crítica a aspectos do ensino. Não há uma reelaboração do conhecimento, este não é transformado em um componente que sustente a ação na prática. Depois de “aprender” por muito tempo, passa a sentir-se “vazio”, quando mais precisa, porque não consegue perceber ou estabelecer a relação com aquilo com que se depara em sala de aula. Para Imbernón (2000), não devemos esquecer que a formação do profissional da educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que temos sobre suas funções.

Voltando ao recorte histórico, que é nosso objeto, o estudo evidenciou que aos profissionais da Escola Normal negou-se essa densidade teórica que lhes forneceria segurança no equacionamento e na ação pedagógica inovadora. A pioneira G (escola pública) deixa claro que o curso era bem direcionado para as atividades que seriam exercidas como professora. “Então, era mais relacionado com isto, como ensinar o aluno, como ter contato com aluno, como ia desenvolver as matérias, era mais isso que a gente trabalhava”. As metodologias de ensino eram muito enfatizadas, tratadas com forte preocupação, juntamente com o conteúdo a ser transmitido.

Então tínhamos que preparar a aula assim, com cartazes, com metodologias, tudo direitinho, apresentar. Ah, eles observavam desde a postura da gente, a maneira, até o escrever no quadro negro, tudo eles observavam. Quando apresentava os cartazes tinha que ser uma coisa bem nítida (Pioneira G – escola pública).

Muitos autores eram lidos e discutidos no curso de formação. Os pioneiros fizeram referência à leitura de Paulo Freire, Freinet, Pestalozzi e outros. No entanto esses autores não foram retomados em função de mudar a perspectiva da formação. Seguiu a ênfase maior na didática da linguagem e das questões da matemática, inclusive com maior carga horária para estes componentes curriculares. Para a pioneira H (escola particular), no curso não se falava em alfabetização. “A gente entrava no magistério já falando a partir da segunda série,

alfabetização não era discutida dentro do magistério. Lembro que depois estagiei na primeira série e não tinha tido nem orientação de didática em alfabetização”.

As temáticas mais específicas da formação de professores começam a receber atenção apenas em anos mais recentes, como é o caso da alfabetização e dos pressupostos psicossociais da aprendizagem. Exemplo disso é o que escrevem<sup>100</sup> duas alunas do terceiro ano do Magistério da Escola José Bonifácio e uma professora sobre o tema alfabetização. “A alfabetização é um tema um pouco esquecido e distorcido por muitas pessoas” (p. 3). A professora faz uma reflexão sobre si mesma e sobre seu fazer enquanto alfabetizadora, e avalia como foi concebendo a sua trajetória como professora. “Após anos de profissão, comecei comparar meus alunos com outras turmas e o resultado foi inacreditável. Meus alunos sabiam ler, escrever, a tabuada, mas não tinham condições de interpretar e fazer análises críticas dos fatos” (ibidem).

Ao finalizar o artigo deixa uma concepção de alfabetização que acredita ser a mais adequada para trabalhar com as crianças. “A alfabetização deve ser um processo contínuo, que se aprimora a cada dia, principalmente através de leituras que desenvolvam capacidades de interpretar e analisar criticamente os fatos” (ibidem). Este exemplo mostra claramente o domínio de uma metodologia de aprendizagem automatizada, mas também a mudança de visão da professora em função de sua auto-reflexão e do aumento de seus conhecimentos teóricos.

O caráter reprodutivo da educação da época analisada foi acentuado com as reformas trazidas pela Leis 5.540/68<sup>101</sup> e 5.692/71<sup>102</sup>. Os profissionais da educação sofreram maior impacto ainda devido a um modelo de formação que os conduzia a um papel de meros ensinantes e não de educadores, pois a preocupação maior era o domínio dos conhecimentos técnicos, o saber fazer, o treinamento. Na visão de Arroyo, temos gerações de filhos e filhas da Lei 5.692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário. “O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos

---

<sup>100</sup> “Eu... alfabetizadora”. Jornal *A Voz da Serra*, Erechim, 10 de junho de 1993.

<sup>101</sup> Lei cujo objetivo maior era fazer uma ampla Reforma Universitária no país (Reforma do Ensino Superior).

<sup>102</sup> Lei que instituiu a profissionalização no segundo grau (hoje ensino médio), com fortes influências também no primeiro grau.



de formação, das grades, do ordenamento escolar, dos conteúdos e das auto-imagens pessoais e profissionais” (2000, p. 77).

Como já mostraram inúmeras análises<sup>103</sup>, a partir dos anos setenta a influência do tecnicismo no Brasil acentua-se com o regime militar que estabelece uma orientação pedagógica ditada pela assessoria americana dos acordos MEC-USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade. Em função dessa assistência estrangeira, a política educacional nacional foi estabelecendo medidas consideradas necessárias à adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico adotado. Esta década é marcada pela influência da psicologia comportamentalista e da tecnologia educacional. A formação dos docentes vai privilegiar a dimensão praticista do processo, com ênfase na instrumentação técnica. Esta verdadeira apoteose da ciência e da tecnologia era pertinente ao estágio de desenvolvimento do capitalismo, modelo econômico que necessitava do desenvolvimento tecnológico-industrial, fruto da ciência, bem como do racionalismo para a organização de sua administração, de modo a garantir maior eficácia e produtividade. “Este clima de valorização da ciência e a crença de que a humanidade atravessava, eram os novos mitos da humanidade ocidental e é sob sua inspiração que os novos educadores do país propuseram a reorganização da política educacional brasileira” (Severino, 1989, p. 80).

Em nossa pesquisa documental, deparamo-nos com um artigo publicado em 1985, de autoria de Kaplan<sup>104</sup>. Para ele, no ensino superior, muito do que se faz é “encher lingüiça”, é sem utilidade. Um professor precisa ser “treinado” para trabalhar com alunos, para não se submeter a vexames e expor-se ao ridículo. O ideal para o autor é o professor “bem preparado”. Para isso precisa ser orientado nesse sentido. É importante refletir que o autor fala dos “Profissionais Liberais” e da necessidade de conquistar seu prestígio perante o seu público. Não faz referência ao professor como profissão. “O Ensaio, a Simulação, a Prática Supervisionada e o Treinamento, por profissionais reconhecidamente competentes, são atividades essenciais na fixação daquilo que se quer ensinar”. Este é um exemplo claro de como a visão tecnicista estava presente na educação da região.

---

<sup>103</sup> Vários autores e teóricos têm discutido a influência do tecnicismo na educação como: I. Brzezinski (1996,1997), Severino (1989), Louro (1987), Gatti (1997), Freitag (1980), Veiga (1997, 1998), Pimenta (1996), ...

<sup>104</sup> “O ensino”. *A Voz da Serra*. Erechim, 30 de novembro de 1985, p. IV.

As idéias de “simulação”, “treinamento”, levam a pensar que estamos falando de uma fábrica de automóveis onde é importante a simulação para ver qual motor terá melhor desempenho. A formação do professor é vista como aquisição e domínio de técnicas e procedimentos e a boa didática não é a que ensina a pensar, mas a fazer, a ser praticista. Imbernón (2000) condena este procedimento, considerando que a formação inicial do professor, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que lhe reserve um papel de técnico-continuista, refletindo uma prática educativa que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e tornar o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social. A década de oitenta ainda se ressentia das marcas do tecnicismo pedagógico. Esta forma de pensar a dinâmica do processo pedagógico estará bem presente nos profissionais da educação que fizeram sua formação em cursos carregados desta concepção. Portanto não é de estranharmos a concepção desse autor, no entanto o movimento dos educadores brasileiros que se fortifica já no início dos anos oitenta como resultado do aprofundamento teórico da área e da gradativa abertura política, produz críticas contundentes ao modelo educacional.

Para Arroyo (2000), a visão tecnicista da história sempre foi empobrecedora do campo da educação. Simplifica demais as análises de um campo social e cultural tão complexo e termina por adiar a solução dos problemas que pretende resolver, reduzindo-os ao domínio das técnicas.

A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foram formados (as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária, de conteúdos de área e metodologias de Ensino ( Arroyo, 2000, p. 52).

Uma educação centrada na norma perde-se do essencial do pedagógico e do ato educativo. As normas nivelam, coisificam as pessoas e ocultam as identidades. O formal esconde e impede a revelação dos saberes e dos significados essenciais de nossa condição humana, de nossa condição de seres ontologicamente aprendentes. “Um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, é

importante saber como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização” (Perrenoud, 2001, p. 14).

A concepção do professor como proprietário da aula, como dono do saber e do conhecimento, “donos de seu quintal”, de um recorte do conhecimento fez parte da imagem construída ao longo de muitas décadas. A inquestionabilidade da centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem é a herança maior da escola tradicional. Ser detentor do saber, senhor das regras e dos procedimentos se constituía em parte essencial da definição do ser professor. Para Arroyo (2000), a imagem docente construída pela legislação educacional, consolidada pela Lei 5.692/71, como proprietário de um saber de área, como licenciado nesse saber, como membro de uma estrutura gradeada, estratificada do conhecimento, como senhor de sua matéria, de sua carga horária, de suas aulas, de suas decisões, passou a ser questionada por alguns grupos de intelectuais e docentes.

A concepção que defende o professor como absoluto no processo pedagógico está relacionada a um currículo “gradeado” e a uma visão de avaliação voltada para selecionar, aprovar ou reprovar em função do domínio de competências pré-definidas. O professor é o responsável por colher o que plantou no “seu quintal”, se atuar tecnicamente obterá o resultado, produto final do processo de ensino. E sobre isso, parece haver um consenso entre os sujeitos desta pesquisa, de que fazia parte do convívio cotidiano com os alunos, que eram tarefas plenamente incorporadas e assumidas como traços próprios do fazer do mestre primário.

Os entrevistados, mesmo identificando as limitações, as deficiências, reconhecem que a formação recebida na Escola Normal auxiliou-os na atividade de educadores. A avaliação que fazem hoje deve ser vista como um momento de reflexão importante sobre o que viveram, demonstrando que o trabalho e o engajamento docente lhes deu oportunidade de crescer e rever suas posições iniciais. A grande maioria dos entrevistados reconhece as lacunas nos cursos de formação, mas também confirmam que fariam novamente o curso por compreenderem que foi responsável pela visão que possuem. “Gostei muito de estar na escola normal naquele período da minha vida, foi importante, porque lembro que aprendi muita coisa a respeito da educação, apesar de não ter muita clareza teórica” (Pioneira H – escola particular). Percebemos em muitos depoimentos um sentimento de gratidão muito grande em

relação aos mestres e à formação recebida. Isto depõe a favor dos teóricos, educadores e formadores que defendem uma formação inicial qualificada, carregada do sentido da profissão e de esclarecimento em relação ao papel docente. De acordo com Imbérnon (2000), é preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começa no início dos estudos que os habilitarão à profissão.

A formação fica comprometida, então, como um processo coletivo e de influência significativa do formador. Na concepção de Perrenoud (2001), a formação profissional é uma construção que se apóia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguidas da reflexão e da análise dessas ações, análise esta levada a efeito juntamente com um formador, um tutor ou outros professores de mesmo nível.

Hoje, depois de uma longa caminhada na educação, muitos já aposentados, os pioneiros reconhecem o quanto foi importante a formação recebida. A formação e os ganhos da profissão permitem-lhes fazer análises com a cabeça “mais fria” e procurar compreender ou descrever o que se passou com suas vidas durante o período que conviveram como alunos ou professores da Escola Normal; no entanto seus depoimentos estão muito ligados ao saudosismo, às lembranças e quase não comentam ou lembram os referenciais teóricos estudados.

Consideramos que este é um ponto importante na discussão da formação de professores: até onde vai a influência do ensino teórico na prática cotidiana do professor. Ele será retomado na seqüência desta tese.

## **2 A CONSCIÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO - ANOS OITENTA E NOVENTA – NA PERSPECTIVA DOS ATORES ATUAIS**

A década de oitenta, como assinala Nóvoa (1992), marca uma virada na pesquisa educacional em todo o mundo, trazendo os professores para o centro da investigação e dos

debates educativos. Questionam-se vários aspectos e perspectivas da educação, até então considerados intocáveis e observa-se ascender a tendência à valorização do sujeito docente, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sócio-cultural assume na educação.

Nesta mesma direção, nossa análise das políticas de formação de professores e dos programas das escolas de formação nos anos oitenta/noventa, priorizará um enfoque mais micro, centrando o olhar nas percepções do sujeitos relacionadas à escolha do magistério, às características dominantes da profissão, ao trabalho das professoras, à construção ou não de uma identidade docente ao longo da carreira. A escolha destas que podemos denominar categorias emergem, decorrentes das lógicas fundantes presentes no modelo social e na própria instituição escolar, devendo ser compreendidas como relacionadas; estão intimamente imbricadas; são complementares umas às outras, uma vez que, mesmo com formas ou direções variadas, interferem na constituição do indivíduo que denominamos professora primária.

Pretendemos mostrar que no interior das estruturas e políticas maiores, as escolhas, as angústias, o fazer cotidiano, a prática pedagógica acontecem de fato, porque há pessoas que decidem fazê-lo, manifestam vontade política, constroem seus espaços. Para além da ótica oficial da história, das razões históricas objetivas, existem as que dizem respeito a uma dimensão pessoal da professora, como sujeito que desenvolve sentimentos, afetos; há uma dimensão existencial do ser humano que se manifesta em suas práticas históricas. E é sobre estas que desejamos refletir nesta seção.

Como pano de fundo dessa análise, utilizamo-nos das entrevistas feitas com as alunas que freqüentam o primeiro e o terceiro anos do Curso Normal, alunas que freqüentam o primeiro e o nono semestres do Curso de Pedagogia, as professoras formadas<sup>105</sup> (professoras em exercício) que atuam em escola particular, pública municipal e estadual, professoras que atuam como formadoras (professoras formadoras)<sup>106</sup> que trabalham na Escola Normal pública e particular e no Curso de Pedagogia.

---

<sup>105</sup> Do total dos professores em exercício entrevistados, 47% possuem formação em nível superior no Curso de Pedagogia; 49% possuem formação em nível superior em outro curso de Licenciatura e 4% possuem formação de Magistério em nível de Ensino Médio.

<sup>106</sup> No lugar do nome, usaremos letras para identificar as entrevistadas, como forma de não revelar a identidade das mesmas.

As alunas foram escolhidas por sorteio aleatório, elegemos as que estão ingressando nos cursos de formação, por considerarmos importante verificar suas concepções no momento em que iniciam o curso e as que o estão finalizando, por supor que tenham mais clara a visão a respeito da formação oferecida ao longo do curso.

As professoras (em exercício) que já atuam nas escolas foram entrevistadas na busca de respostas em relação aos impactos da formação no exercício profissional e de como essas professoras têm se construído na e pela docência. Já as professoras formadoras, além destes elementos, podem contribuir para delinear o perfil das alunas, suas angústias, ansiedades; para tanto foram escolhidas estrategicamente as que atuam nas disciplinas de Didática, Psicologia, Supervisão de Estágio e Metodologia, objetivando verificar aspectos da formação que as alunas não revelam.

As modificações verificadas na década de oitenta no cenário educacional brasileiro rompem de modo radical várias certezas das décadas anteriores. Homens e mulheres envolvem-se com as questões da educação e passam a participar e a se envolver no debate que a sociedade, como um todo, estava fazendo sobre a democratização, melhores condições de vida, superação da precarização das condições de trabalho, direitos políticos,.. “A década de 80 foi marcada por lutas, greves e diversas manifestações na área da educação que muito contribuíram para o surgimento de uma consciência política em relação ao papel social do educador” (Assunção, 1996, p. 83).

Anunciado já ao final da década de setenta surge um movimento pela revitalização dos cursos de formação de professores primários. Este movimento, que se expandiu por vários centros de pesquisa do país, tinha como escopo refletir sobre os principais problemas destes cursos, bem como propor as mudanças necessárias, no sentido de formar um professor mais capacitado para exercer suas funções numa perspectiva de avanço da democratização da educação e da sociedade.

Os educadores, por meio de suas organizações, desenvolvem a consciência social, política e sindical como um grupo organizado forte. Disso decorrem as mudanças nas representações sociais a respeito do professor primário, de seu papel social e de sujeito que atua na sala de aula. Para Pereira (2000), a tendência incorporada nos anos oitenta reage

violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior. Foi um momento significativo em que iniciou o debate sobre o caráter político e o compromisso do educador e que se ampliou significativamente nos anos posteriores, nos quais a formação de professores passou a ocupar grande espaço. Porém, na visão de Kullo (2000), chegamos ao final da década de oitenta sem nenhuma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, apesar de tantas discussões, encontros, congressos, pesquisas e publicações sobre o assunto.

O contexto que acabamos de situar coloca-se como pressuposto para compreensão e análise das categorias eleitas em nosso estudo e que passaremos a explorar na seqüência do texto. Estas têm-se evidenciado como os pontos mais salientes, mais evidentes, quando fazemos referência à formação de professores nas duas últimas décadas.

## **2.1 Razões da escolha pelo magistério**

A primeira categoria de análise que elegemos partiu do questionamento às alunas e professoras sobre as razões que as levaram a eleger um curso de formação de professores. O conjunto das respostas obtidas está organizado no quadro a seguir e é sobre ele que passaremos a discutir, valendo-nos também dos depoimentos mais extensos das alunas e professoras. Mas desde já julgamos significativa a classificação das alunas feita pela professora formadora (B, Escola Normal particular).

Para ela, há dois grupos de alunas: as que querem o curso e as que vêm porque alguém quer. A diferença de seu comprometimento é bem grande. As que querem o curso visualizam no magistério a possibilidade de desenvolver uma atividade profissional baseada no prazer encontrado em transformar e formar novas gerações. Aquelas que chegam à escola porque o pai, a mãe, acreditam que é uma opção para obter rapidamente um trabalho, por via de um curso profissionalizante, acabam não tendo uma razão pessoal, própria que expresse sua vontade.

Vamos apresentar as razões da escolha pelo magistério em quadros separados, para que possamos verificar em que os motivos apresentados pelas alunas e professoras assemelham-se e em que diferem. Os quadros foram organizados de acordo com a incidência das respostas. Ordenamos as mesmas de modo a mostrar, em primeiro plano, as de maior incidência e subseqüentemente as de menor incidência. Procuramos sistematizar as respostas em tópicos gerais que pudessem abranger e contemplar a pluralidade das falas que, embora expressas com palavras diferentes, possuem sentido muito semelhante. Para que isto possa ser explicitado de forma mais apropriada, vamos abordá-las mais detalhadamente na seqüência do texto.

As respostas apresentadas pelas alunas do Curso Normal colocam em primeiro lugar a influência familiar, enquanto as alunas da Pedagogia buscaram o curso, mas seu desejo era ingressar em outro curso superior que, no momento, não era oferecido na cidade. Como muitas não possuíam condições financeiras para estudar em outras cidades, acabaram decidindo-se por esta opção<sup>107</sup>. No entanto a influência familiar é o segundo item nos motivos apresentados pelas alunas da Pedagogia, o que demonstra como a família possui peso determinante na escolha do curso. Os itens relacionados ao trabalho com crianças e gostar de crianças, bem como ser uma profissão gratificante e reconhecida, aparecem como respostas dos dois grupos de alunas.

As respostas das professoras foram muito similares, o que nos permitiu elaborar um quadro de referência com as respostas de maior incidência no geral. A idéia mais enfatizada foi a da busca do magistério por vocação. Diante disto, poder-se-ia perguntar sobre os referenciais, os modelos e os períodos em que estas professoras fizeram sua formação e que fatores as levaram a esta resposta. Acreditamos que em grande parte as respostas estão sendo dadas pelo nosso trabalho de tese.

---

<sup>107</sup> Nos últimos anos as vagas do Curso têm sido preenchidas por vestibulandos que desejavam fazer Pedagogia, que colocaram Pedagogia como primeira opção, o que, em anos anteriores, nem sempre ocorria.



*Motivos da escolha do curso de formação de professores*

<i>Alunas do Curso de Pedagogia</i>	<i>Alunas do Curso Normal</i>
1- Falta de alternativas	1- Influência familiar
2- Influência familiar	2- Possibilidade de trabalho
3- Trabalhar com crianças	3- Busca de um ideal
4- Valorização da profissão	4- Gostar de crianças
	5- Valorização da profissão

*Motivos da escolha do curso de formação de professores pelas professoras formadoras nos Cursos Normal/Pedagogia e em exercício*

1- Vocação
2- Influência familiar/ busca de um ideal
3- Questão de ocasião (ocasional)
4- Curso diurno
5- Mercado de trabalho

A influência familiar e ser um sonho de criança coincidem também com o que as alunas pensam, sendo o item presente nos dois quadros de respostas. No entanto ser uma “questão de ocasião”, ou seja, chegar ao magistério sem muita intenção aparece como resposta exclusiva das professoras. Estas não desejavam exercer esta atividade, porém as circunstâncias conduziram-nas a tal exercício; mas, mesmo assim, algumas afirmam ter-se encontrado na profissão. Como percebemos, os motivos apontados são muitos e variados. Uma análise mais aprofundada, a partir das justificativas apresentadas, levou-nos à descoberta de aspectos importantes a serem levados em conta, quando se discutem os motivos da escolha pelo magistério.

Iniciamos, retomando um pouco a fala da professora (B, Escola Normal particular), que trata da influência familiar sobre a escolha do curso. Nos depoimentos que apontam esta

razão, os pais ou parentes são professores e cria-se quase um compromisso de introduzir mais pessoas na profissão. “Porque na verdade na minha família, grande parte é formada por professores. Era um tipo de cobrança para que eu e minha prima fizéssemos” (Aluna C, Curso Normal público, 3º ano). Poderíamos afirmar que o ingresso nesta profissão é quase inevitável, porque faz parte das possibilidades objetivas da família, transformadas em desejo, quando estas pensam o futuro possível para seus filhos. Sobre isto, Almeida (1998) comenta, dizendo que nas décadas de cinquenta e sessenta a família tinha a figura da professora e do professor em grande consideração e estes tinham um prestígio social que estava em claro desacordo com a remuneração salarial percebida.

Analisando as falas, percebemos que a influência familiar se dá de muitas formas. Os familiares baseiam a indicação da escola nas referências que possuem da mesma, como sendo “uma boa escola”, que forma para professor e que oportuniza um emprego certo depois de formado, vendo-a como uma profissão “segura”. A possibilidade de exercer um trabalho remunerado, aliada à qualificação adquirida para o exercício de uma profissão, torna o curso atraente para as moças e suas famílias que acreditam que, além de representar um acréscimo na renda familiar e uma garantia de subsistência àquelas que não conseguissem fazer um curso superior, também é vista como uma situação momentânea, um “que fazer” para as que desejarem ingressar em outro mercado de trabalho, muito restrito em cidades do interior. Assim, enquanto esperam outras oportunidades, possuem um trabalho e algum ganho.

A figura e presença forte da mãe constitui-se em elemento definidor da escolha: “Minha mãe praticamente me obrigou a entrar no curso” (Aluna E, Escola Normal pública, 3º ano). Para Assunção (1996), vale lembrar que as mães, de maneira implícita ou explícita, exercem forte influência na “escolha” da profissão dos filhos. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, como profissão para mulheres, esta forma de trabalho é muito valorizada na sociedade ocidental, assim o magistério respondeu em cheio à necessidade de introdução da mulher na força de trabalho.

A influência da mãe não foi encontrada apenas na escolha da profissão, mas desempenha papel determinante na constituição de sua identidade enquanto mulher. A presença da mãe na vida da mulher-professora, de modo geral, não é um fato que pese em sua reflexão consciente, em outras palavras, não se constitui em preocupação ou objeto de uma

reflexão maior. Esta presença não é vista como algo que faz diferença no seu “tornar-se” ou “ser” professora. Para muitos professores, é algo da sua representação inconsciente, vista como “natural”, como tantas outras coisas que acontecem em sua vida. São representações e valores de ordem cultural e social que vão muito além de sua formação escolar.

A escolha profissional surge então, como uma decisão de “dentro de casa”, pela influência das pessoas próximas, pelos exemplos observados ao seu redor, em decorrência da experiência familiar, do projeto de futuro idealizado por seus pais para ela. Estes são fatos reveladores e importantes quando se investiga a profissão de professor. A influência familiar é bem significativa, mas não é absoluta, precisa ser analisada e compreendida dentro dos diferentes segmentos sociais a que pertencem os alunos e da sua vontade pessoal de buscar um curso que lhes ofereça algum tipo de oportunidade diante de um mercado de trabalho cada vez mais escasso. Se pensarmos no predomínio da influência familiar na escolha corremos o risco de ignorar o desejo, a vontade e a capacidade de optar de quem busca os cursos de formação.

A escolha pelo curso de formação de professores também se faz pelo apelo do segmento social de onde os alunos vêm, que exige que, desde muito cedo, pensem em uma forma de conseguir trabalho para manter-se ou para auxiliar a família. Diante de um mercado de trabalho que cada vez restringe mais as oportunidades de emprego e exige um perfil de trabalhador mais refinado, qualificado, com mais escolaridade, a opção por um curso que garanta mercado de trabalho é muito forte. Entrar no magistério é um “bom começo”, significa obter o que outros cursos de nível médio não oferecem. A formação em nível médio prepara para o exercício profissional, permitindo, a quem possuir tal formação, disputar um espaço no restrito mercado de trabalho de hoje, mesmo que a remuneração não seja a almejada.

O magistério também tem sido atrativo com base na concepção de que é possível conciliar a vida profissional com as tarefas/funções “próprias da mulher”: cuidar da casa, dos filhos, assumir o papel de esposa,... Poder conciliar meio turno de trabalho fora de casa com o espaço doméstico em outro turno tem sido apresentado como excelente para a mulher. A mulher dona de casa, mãe e professora fundem-se numa mesma e única pessoa, embora não sejam confundidas como papéis sociais. “Ser professora, como mulher, trabalha meio dia e

meio dia cuida da cas” (Professora D, exercício em escola particular). O que a professora diz a respeito de sua opção, acreditando que poderia conciliar trabalho doméstico com a profissão, é discutido por Apple (1995), que afirma ser este um dos motivos do peso da dupla jornada de trabalho das mulheres. A intensificação do trabalho docente, a sobrecarga de trabalho levado para casa e o trabalho doméstico significam a exploração do trabalho não-remunerado de casa e em casa. Para o autor, vale a pena ponderar sobre os efeitos que trabalhar em um local poderá ter sobre o outro. O fato é que esta exploração dupla existe e tem conseqüências. “Mostrar a relação entre a casa e o trabalho e a crescente intensificação em ambos pode constituir uma forma de demonstrar as conexões entre essas duas esferas e entre classe e gênero” (Apple, 1995, p.47).

As razões de ingresso no magistério que até aqui comentamos carecem de um componente muito importante, que é a possibilidade de ter feito uma escolha livre, uma opção refletida. Nesse sentido, há outras situações em que o curso escolhido foi uma segunda preferência, em que as alunas fazem o curso por falta ou impossibilidade de fazer a opção de real desejo. “Na verdade quero psicologia. Como não tem ainda aqui, achei que se enquadraria melhor pedagogia” (Aluna D, Pedagogia, 1º semestre). “Por acaso, porque a intenção inicial era ser psicóloga” (Professora formadora D, Curso de Pedagogia). É a opção mais viável, uma vez que o curso era oferecido na cidade ou Região onde estavam residindo; apresentava-se como a alternativa mais barata ou porque oferecia oportunidade de emprego ao final da formação.

Além das questões tidas como “naturalmente” apontando para a profissão, como as acima, há o fato de se procurar o curso por ser diurno e os pais não deixarem estudar à noite. Lembramos que no depoimento de uma pioneira, ela revelava o mesmo motivo para ingressar no magistério. O tornar-se professora, num primeiro momento, é algo contra a própria vontade, mas que aos poucos vai domesticando a rebeldia e ficando na profissão. “Não fui fazer contabilidade porque era à noite, eu era de família tradicional” (Professora formadora A, Escola Normal particular).

Mas as opções que mais aparecem e que estão relacionadas referem-se ao fato de ser vocação e de ser algo que as pessoas trazem desde crianças. “Desde criança queria ser professora. Fiz porque era alguma coisa que gostava” (Professora formadora B, Escola

Normal pública). A identificação com crianças, o sonho infantil, o trazer algo dentro de si, o teste vocacional que apontou, o sonho de ser professora, a primeira professora como modelo dos primeiros anos de escolaridade, enfim, são razões que mostram e consolidam uma escolha idealizada desde muito cedo, um querer interior, aparentemente inquestionável. A possibilidade de se tornar professora provoca o imaginário infantil, torna-se a possibilidade de concretização de um ideal de criança. A afinidade e “paixão” por uma de suas professoras, as brincadeiras de professora, quando criança, apresentam-se à memória no momento da escolha pela profissão.

Apesar de financeiramente ser uma profissão não muito atrativa e compensatória, do ponto de vista da consideração social, da imagem pessoal criada em relação a esta profissão, contribui para que muitas meninas queiram segui-la. É significativa a ênfase colocada sobre a professora como pessoa e mesmo à ascensão social obtida em relação à sua família de origem, ao menos no que diz respeito ao maior capital cultural. Deste ponto de vista passa a ser considerada socialmente uma boa profissão e destino educacional reservado a muitas mulheres.

A concepção de professor é elaborada a partir de discursos sociais, de posições culturais, de *habitus*. Ela é composta igualmente por projeções de sua experiência com um determinado professor ou com vários professores que ele conheceu quando aluno. Tal concepção inclui e mantém as suas fantasias, suas construções de ideal e suas idealizações (Perrenoud, 2001, p. 38).

Ser professor, enquanto escolha profissional, passa a ser um personagem reconhecido muito mais pela experiência individual e coletiva do passado escolar do que pelos seus esforços, sua eficiência, sua eficácia. A imagem de professor que a criança incorporou quando foi solicitada a aprender algo, reapresenta-se no momento de tornar-se professor em suas figuras concretas e em suas teorizações comuns e primeiras para reconstruir-se em uma dinâmica cognitiva renovada.

Verificamos também um processo de “identificação” com a escolha feita, com o “encontrar-se” no magistério, não só por desempenhar a docência, mas também por permanecer nela. “A partir das atividades fui me comprometendo e também se tornou algo

meu”(Professora formadora B, Curso de Pedagogia). Damos razão a Arroyo (2000), quando diz que nós, como professores, nos construímos pela experiência, construindo nossa existência ao mesmo tempo que produzimos os meios para nossa sobrevivência. Verificamos pelos depoimentos, que tornar-se professora muito mais por força da ocasião do que pelo desejo não é tão incomum assim. “Ocorre assim uma interiorização das condições objetivas que tomam novo aspecto ao serem incorporadas levando as pessoas a crerem numa naturalização e numa escolha, independentes da situação objetiva em que se operam tais 'escolhas’” (Assunção, 1996, p. 13).

As professoras formadoras vêem alguns dos problemas e dificuldades que as alunas trazem aos cursos de formação como decorrentes da própria idade. A pouca idade, somada à indefinição sobre sua vida, levam as alunas a procurarem referenciais que nem sempre encontram de imediato; é algo que irão construindo ao longo do curso de formação e na atuação como professoras. “No decorrer do curso elas têm uma ampliação da visão de mundo, de conhecimento” (Professora formadora A, Escola Normal pública). Além destes fatores, parece constituir um elemento importante para análise, o fato de que muitas alunas com formação prévia mais deficiente procuram cursos mais “fracos”, nos quais terão “menor exigência”, inclusive com menor disputa para ingressar, elegendo-os por temor de enfrentar outros mais “difíceis”, trazendo para dentro do curso dificuldades que se somarão às de imaturidade e adaptação. Na visão de Imbernón (2000), a formação inicial é muito importante, porque permite que o aluno revise e reflita sobre o conjunto de atitudes, valores e funções que confere à profissão. Neste ambiente socializador dar-se-á uma série de mudanças com a geração de determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão, servindo para que possamos investir com seriedade na construção do perfil de docente desejado.

O que podemos afirmar do que diz respeito à escolha da profissão de professor é que são muitas as variáveis que interferem e que fazem com que os pretendentes à mesma hesitem, questionem, duvidem, oscilem, ponderem a respeito dos ganhos e possibilidades que terão com tal escolha, pois sabem que ela diz respeito ao seu futuro como pessoas e como profissionais. Nós, como seres humanos, buscamos acertar, encontrar-nos no que fazemos. Procuramos evitar os caminhos de maior sofrimento e perdas e desejamos aqueles que nos permitam concretizar nossos sonhos. Daí que a angústia e a incerteza em relação à escolha para ser professor aumenta quando além dos fatores de ordem pessoal somam-se aqueles da precariedade do exercício profissional.

## 2.2 Profissão feminina por vocação?

A questão do profissionalismo está intimamente ligada à identidade dos integrantes de uma determinada categoria. Assim, o magistério, enquanto categoria predominantemente feminina, produz uma forma específica de ver esta questão.

A historiografia tem mostrado a maior inserção da mulher na escolarização e no espaço social como resultado de uma política de concessão por parte dos poderes instituídos e por parte do sexo masculino, sem fazer menção às lutas e às conquistas femininas. Esta tese é defendida, entre outros, por Almeida (1998), Louro (1987), Costa (1995), Apple (1995) que procuram demonstrar como as conquistas das mulheres não se constituíram, de modo exclusivo, em “concessões”, mas foram obtidas a duras penas. Para a mulher, educar-se e instruir-se, mais do que tudo, representou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público.

Este olhar coloca a feminização como história de luta e remete ao estudo da professora da escolaridade inicial como agente intrínseco à prática pedagógica, não sendo admissível pensar as questões da educação sem pensar no feminino. Neste sentido, Apple (1995) trabalha com algumas hipóteses básicas, tais como: que o trabalho de magistério veio se alterar significativamente com o ingresso das mulheres; que o componente gênero consolidou o magistério como “trabalho de mulher”, reforçado pela ideologia patriarcal; que o crescimento da escolaridade obrigatória aumentou os custos de manutenção da educação, buscando-se como saída estratégica uma mão-de-obra mais barata: as mulheres<sup>108</sup>; que o homem permaneceu no magistério enquanto podia desenvolvê-lo em tempo parcial, conciliando-o com outras ocupações mais lucrativas e, quando outras profissões remuneraram melhor, abandonou o magistério.

Na visão de Costa (1995a), as mulheres não invadiram a profissão indiscriminadamente; elas foram se apossando dos níveis que exigem menor escolarização, porque os homens, privilegiados pelo acesso universal a qualquer grau de formação, foram mais rapidamente e “legitimamente” galgando posições mais elevadas e especializadas.

---

<sup>108</sup>Mesmo recebendo menor remuneração que os homens, ocupar um lugar no magistério dava um *status* maior que outras ocupações mais penosas e de menor ganho como costura, limpeza, lavanderia.

Alguns autores vêem a feminização do magistério como um fato predominantemente negativo, que levou à submissão e à desvalorização do trabalho da mulher. Este pensamento não é pactuado por alguns autores; ao fazerem uma leitura da feminização pelo viés positivo, argumentam que esta se constituiu em uma possibilidade e um espaço no qual as mulheres puderam mostrar seu potencial de poder e de liberação em relação à cultura predominantemente machista. As histórias de vida das professoras são apresentadas como exemplos de luta por direitos, maior profissionalismo e mais dignidade no exercício profissional. Para os autores que vêem a feminização nesta perspectiva positiva, as mulheres não foram vítimas que se submeteram a um processo de espoliação, mas sim, uma história de mulheres que foram possuídas por forças grandiosas que lhes permitiram lutar em defesa de suas crenças e de princípios que acreditavam serem justos e necessários para a concretização da sua liberdade e realização pessoal.

A feminização do magistério promoveu mudanças na profissão no plano concreto, representado pelas relações de poder, e acentuou nestes atributos de amor, respeito, vocação e competência que, diga-se, também permeavam a profissão quando era predominantemente masculina (Almeida, 1998, p. 80).

Embora os argumentos que vêem o ingresso das mulheres no magistério como resultado de questões da ordem da servidão, da domesticação e da ocupação do pouco espaço que lhes restava, não se pode negar que várias mulheres escolheram o magistério para promover mudanças sociais, políticas, culturais, transformar concepções. É preciso que estabeleçamos este equilíbrio para não cometer injustiças com uma parcela que não foi persuadida pelo ganho financeiro ou para sair do espaço doméstico. Caso contrário, corremos o risco de exagerarmos nos argumentos e construirmos uma imagem do magistério como o lugar dos “desencontrados”, dos sem “opção”, da “servidão voluntária”. O magistério tem se constituído também como um espaço de politização da mulher e de luta pelos seus direitos. Essa luta não se restringiu ao magistério, contagiou outros espaços e fortificou a mulher enquanto agente social e trabalhadora.

É no fazer do dia-a-dia que surgem, modificam-se ou desaparecem idéias, atos e relações. Aí, personalidades, idéias e sentimentos manifestam-se. Daí se pode dizer que tanto a relação que a professora mantém com sua profissão quanto a que mantém consigo mesma, enquanto mulher-professora, foi construída em um processo de inter-relação e se expressa no



cotidiano escolar. A prática da professora acaba por expressar como ela filtrou as relações sociais, enquanto ser social, portador de subjetividade e de condições específicas de vida.

No entanto devemos considerar o outro lado da situação vivida pelo professorado feminino. A feminização do ensino conduziu a uma forma específica de profissionalização. Os homens, administradores de escolas, educadores universitários de professores e pesquisadores coordenaram o desenvolvimento profissional e o conhecimento tecnológico, de acordo com os quais tanto os professores como as crianças eram educados. O trabalho profissional foi orientado para incluir uma organização associada aos padrões da burocracia, da produção técnica e do gênero. No nível mais alto, o masculino, estavam os que possuíam autoridade social e cultural sobre os domínios institucionais, tais como o das ciências educacionais e da administração. No nível mais baixo encontrava-se a força de trabalho, predominantemente feminina, cuja atividade era muito diferente das responsabilidades profissionais daqueles que ocupavam os níveis mais elevados.

Estudos acentuam o lado negativo da feminização através da crítica da incorporação, pela escola, da ideologia da domesticidade e da submissão femininas. Segundo a perspectiva de Catani et alli (1997), o foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou, porém, que a desvalorização econômica e social não estava ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores e o próprio magistério a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários.

Nesta ótica, a aceitação social do exercício do magistério por parte das mulheres não acontecia como resultado de uma perspectiva de profissionalização e de um novo espaço para a mulher, mas era a solução de um problema, mantendo as mulheres dentro dos princípios da segregação onde costumeiramente eram tidas como inferiores e de má índole. As condições sociais bloqueavam a profissionalização feminina em todos os setores cujas atividades fossem tradicionalmente consideradas exclusivamente masculinas. No final do século passado, algumas correntes de pensamento influenciaram as medidas adotadas na área educacional ao defenderem que a mulher era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas.

Não podemos partir da convicção absoluta que ainda hoje tal ideário haja desaparecido completamente nas representações das próprias professoras, mulheres que se ocupam da educação de crianças. A prática docente e o cotidiano da professora primária encontram-se impregnados de um imaginário sobre seu papel profissional e este está intrinsecamente ligado às representações sobre seu ser e seu papel enquanto mulher. “Conseqüentemente faz sentido enfatizar suas necessidades afetivas e dar ao magistério uma conotação de afetividade e doação, no que em muito contribui a representação social de carreira própria para a mulher” (Mello, 1982, p. 117).

Não há como separarmos a atuação profissional da mulher-professora de sua constituição, experiência e expectativas sociais em relação à função e ao papel "assumido" socialmente pela mulher. Ser mulher-professora é estar no fogo cruzado entre as demandas político-pedagógicas e um imaginário social que dispõe sobre um modelo de mulher que foi introjetado e é representado por meio das posturas e práticas cotidianas, muitas vezes ambíguas e complexas, como é o caso da concepção do magistério como vocação feminina.

A imagem do mestre primário carrega uma distorção que podemos compreender melhor quando analisamos a expressão “primário”. Esta guarda a idéia de inicial, de fundamento, mas também permite que concebamos como elementar e simplificado, ordinário. Parece que foi este segundo sentido o incorporado social e culturalmente. Portanto para os mestres que seriam incumbidos do “saber primário” seguiu-se a mesma lógica, inclusive quanto à sua formação, que seria prosaica, convencional, fragmentada, mecânica e prática. O conhecimento passou a ter uma filiação simbólica com esta percepção do professor e da docência, empobrecendo e desvalorizando socialmente os que atuam neste nível de ensino.

Nesse sentido, a representação constitui-se em um instrumento de integração social e de identidade profissional. Enraizados na complexidade de suas interações com as motivações que as oferecem e os discursos que as formulam, as idéias-imagens do professor relativas ao ofício e à formação orientarão as suas condutas: inicialmente, quanto à decisão de ensinar e, logo a seguir, dentro de sala de aula. Essas idéias-imagens influenciarão desde então as competências que serão exercidas, determinando, assim, a aquisição dessas mesmas competências (Perrenoud, 2001, p. 39).

A opção pelo ingresso nesse espaço profissional determinava-se pela aceitação dos candidatos a essa imagem. Quem mais facilmente passa a assumir este papel são as mulheres que vêm reduzidas suas oportunidades profissionais e sociais a outros espaços. O recrutamento de mulheres casou com a ênfase do ensino nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância e na formação moralista. Como não podiam rebelar-se, porque estavam sendo aceitas em um espaço “novo” e em uma função que posteriormente iriam ocupar em definitivo, acabam por legitimar a situação e naturalizar a função. No olhar de Catani et alli (1997), significou demonstrar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e receber pouco, não foi por coincidência que o discurso da doação foi dirigido às mulheres.

O discurso oficial da predominância da vocação em detrimento de outras capacidades intelectuais acobertava o prolongamento do sistema discriminatório para a profissão de professora, que se deslocava agora do trabalho doméstico para a ocupação de um grande espaço profissional no ensino primário. As dimensões vocacional, proletária e profissional imbricaram-se através dos tempos, dificultando a afirmação de uma identidade social mais bem delineada.

O grau de coerência entre o modelo pedagógico memorizado, escolhido ou preferido e aquele que é exercido na realidade cotidiana guarda relação estreita com a maneira pela qual o professor vive a situação da questão da autoridade e do poder, do saber, do grupo, em função de seu sucesso profissional, das representações por ele elaboradas e dos investimentos por elas sustentados (Perrenoud, 20001, p. 40).

A “armadilha” da vocação para ser professor continua fazendo adeptos. O conceito de vocação tem sido um dos mecanismos mais eficientes para embretar as mulheres em profissões socialmente menos valorizadas.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas (Bruschini e Amado, 1988, p. 7).

A ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho, ocultando as relações presentes, sustentando-as. Esvazia o conteúdo político e reivindicatório da profissão e oculta as reais deficiências que envolvem o fazer pedagógico da escola. O termo “vocação”, dada sua imprecisão e ambigüidade, é insistentemente empregado para explicar por que somos professor e permanecemos sendo, apesar da baixa remuneração e das condições insatisfatórias de trabalho e carreira. Na realidade, o discurso da vocação constitui um mecanismo de dissimulação daquelas condições objetivas, a partir das quais a escolha e a permanência no magistério é determinada; ao mesmo tempo, garante a perpetuação desse aparecer no magistério, para um grupo cuja estratégia de mobilidade precisa dar a aparência de trabalhar, menos porque precisa, e mais porque realiza alguma coisa de caráter humanitário. Aparece sempre relacionada com as motivações objetivas e pessoais para a permanência no magistério e exprime-se no gosto de uma relação pedagógica agradável e na consciência do caráter social da profissão.

O argumento em favor da vocação para o exercício do magistério também serviu para encobrir e esconder a ignorância teórica e técnica, legitimando um fazer ajustado às precariedades das reais condições de trabalho. Estas não são importantes ou determinantes, pois o que vale é a vocação, em função do que, se há vocação “dá-se um jeito”. Mais grave ainda torna-se tal ideário, quando identificado aos atributos femininos. Os homens, por acaso, não possuem atributos e qualidades que lhes permitam ser vocacionados? Por que aliar a vocação a um espaço majoritariamente feminino? Não estaria sendo a idéia usada como um engodo para mascarar desníveis e diferenças sociais provocadas pelas diferenças sexuais? As mulheres tornaram-se personagens em que seus atributos pessoais encontram-se cindidos com o desempenho profissional, com o espaço social reservado a elas. “A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação” (Louro, 1997, p. 78).

Nas entrevistas realizadas para este estudo o conceito “vocação” aparece como pouco claro e muito ligado ao gostar, ao desenvolver atividades profissionais que estejam afinadas com as tendências e capacidades que o indivíduo possui. A maior aptidão para o desempenho de um trabalho em função das habilidades pessoais define “vocacionalmente” se vai haver

satisfação, equilíbrio, bom desempenho na profissão. O amor pelo que faz surge como síntese de um encaixe perfeito entre a satisfação por fazer e as tendências pessoais. Assim o magistério tornar-se-ia atraente para quem tem vocação. “Tem que gostar. Não dá para pôr uma pessoa totalmente diferente, tipo uma pessoa que sirva para qualquer outra profissão e não sirva para o magistério. A pessoa tem que se encaixar” (Aluna B, Curso Normal público, 1º ano). Há a necessidade de a pessoa ter um perfil que dê conta daquilo que vai fazer ou está fazendo.

O desejo, vontade, necessidade de desenvolver qualidades pessoais e profissionais aparecem como elementos originados de algo maior, de sua interioridade, mas que precisa ser exteriorizado em atitudes. “Um pouco tu tens aquela vocação, acho que tem que desenvolver também” (Aluna A, Curso de Pedagogia, 1º semestre). A vontade aparece como um atributo fundamental para a ação docente.

O discurso da vocação traz a idéia de que existe "algo" da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões. É como se, frente a ele, nada mais restasse a investigar. A ideologia da vocação expressa um conjunto de representações sociais que orientam a carreira profissional das mulheres rumo ao magistério; com isso, a consciência social do papel da educação na sociedade e a visão do magistério como profissão estão geralmente ausentes e/ou comprometidas na prática pedagógica das professoras primárias. “A vocação encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a ‘dom’, a qualidades especiais para a “missão” de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio” (Assunção, 1996, p. 15).

A idéia do inato em relação ao sexo, sugere que, pelo fato de ser mulher, naturalmente, adviesse dessa condição meios e desígnios para o exercício da docência, como algo que se justifica por si mesmo, que se basta por si, uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para a profissão. Esta condição é bem descrita por Assunção: [...] “a palavra 'vocação', nos depoimentos das professoras vem associada ao simbólico, expressando a subjetividade, as representações dessas mulheres sobre o ser professora e a identidade feminina, construídas e alimentadas por meio das referências sócio-psicológicas” (1996, p.5).

Muitas de nossas entrevistadas utilizam, ao justificarem suas escolhas, a vocação que passa a ser incorporada como motivo inquestionável, como justificativa que lhes permite verem-se como “ajustadas”, sintonizadas no seu querer com o seu fazer. “Desde criança era uma coisa que trazia comigo” (Professora formadora B, Escola Normal particular). Ao referir-se à vocação, encontram motivos que as sustentam diante das dificuldades e condições adversas da profissão. A opção e a escolha da profissão vem ao encontro de algo que existe no seu íntimo, já nasceu com isso, é algo de que não é possível desvencilhar-se, uma disposição, uma forma de sensibilidade específica. “Vocação. Sempre pensei ser professora” (Professora B, exercício em escola particular). “Vocação. Sempre me identifiquei com crianças” (Professora D, exercício escola pública estadual).

Já as professoras formadoras do Curso de Pedagogia não vêem a vocação associada à profissão, como algo determinante. Acreditam em um processo de construção. “A profissão de professor tem que ser construída gradativamente ao longo dos anos com muito repensar, com muita reformulação no dia a dia, com muito embasamento teórico” (Professora formadora D, Curso de Pedagogia). Mas a posição dessas professoras se diferencia das demais entrevistas e falas. É uma posição à parte, mais lúcida, que não associa necessariamente a vocação ao exercício docente. Inclusive uma delas acena com a idéia de ser a identidade docente norteadora do exercício profissional. Ela não pensa em vocação ou não vocação, mas o fundamental é a identidade naquilo que está fazendo. “Sou profissional dentro daquilo que escolhi, como se por ventura tivesse escolhido outro curso o seria” (Professora formadora A, Curso de Pedagogia).

Para Almeida (1998), a aceitação dos atributos de vocação e missão tinha sua justificativa no passado, e essa imagética revestia-se de concretude na vida dessas mulheres, pois a incorporação de atributos maternos à profissão servia, assim, ao poder oficial, à profissão em si e às próprias mulheres, que se viam duplamente beneficiadas, podendo ser mães e ser professoras, com aceitação e auto-realização social sob as bênçãos da religião católica.

Vocação, doação, amor, missão, abnegação faziam e fazem parte das características associadas ao magistério primário, marcando de forma indelével a prática docente e o cotidiano escolar de um subjetivismo impregnado da idéia de que, para ser professora das

séries iniciais, é necessário gostar de crianças e dominar algumas habilidades técnicas adquiridas nos anos de experiência. Logo, não é contingencial que as carreiras femininas sejam mal remuneradas e desprestigiadas. A divisão sexual do trabalho tem por trás uma divisão social que serve a interesses econômicos, a qual produz e ajuda a manter uma representação profissional que favorece uma retribuição desigual de salário e prestígio para profissões masculinas e femininas.

Fontana (2000) afirma que as diferenças de gênero fazem diferença no processo de construção da subjetividade e na constituição do ser e do fazer profissional. Elas imprimem especificidades e nuances a esses processos, do mesmo modo que a escola, sendo local de trabalho feminino, mediatiza os modos como os homens e as mulheres vivem a condição feminina e a defendem. Os gestos, os ritos, as práticas não são neutros, estão plenos de significações e intencionalidades.

Se a condição feminina explica o discurso da vocação e do amor e se este encobre, como um véu, as condições concretas em que se efetua a prática pedagógica, levar em conta as relações de gênero talvez contribua para o desvelamento desta situação social vivida pelas mulheres.

A opção pelo magistério apresenta múltiplas nuances e isso se torna visível no cruzamento das falas dos alunos e professores. A “opção” pelo magistério, definida em função de ter afinidade com crianças, gostar de crianças, traz à tona questões de gênero. Pelo fato de ser mulher, presta-se mais para profissões em que a maternagem é a marca determinante. “O gostar e a facilidade de lidar com crianças continuam sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres ao magistério primário” (Assunção, 1996, p. 12).

Levar em conta aspectos como a história da socialização da mulher para ser professora, o espaço ocupacional com o qual ela se depara ao fazer sua opção profissional, as razões que a justificam, assim como análises mais profundas da confusão entre os papéis de mãe e de mestra, poderiam levar a uma avaliação mais completa e integrada da relação da professora com seus alunos, do comportamento na classe e de seu fazer profissional em geral.

Da mesma forma que a mãe, na vida cotidiana da família, a professora, no cotidiano da escola, pode vir a ser um agente eficaz no processo de transformação social, encontrando pequenos espaços de mudanças que podem começar pelo questionamento das desigualdades sexuais (Bruschini e Amado, 1988, p. 11).

O fato de a atividade docente, principalmente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ter forte conotação de cuidar de crianças, favoreceu sua definição como trabalho de mulher. Assim, o magistério guarda forte associação com o papel sexual e social reprodutivo desempenhado pelas mulheres.

A questão do desprestígio e da baixa remuneração do magistério não pode, contudo, ser atribuída somente ao fato de ser uma profissão predominantemente de mulheres. No caso brasileiro, em especial, desde a chegada dos jesuítas, o exercício do magistério tem-se caracterizado e identificado com questões de natureza vocacional e com pouca remuneração. Ao mesmo tempo, o magistério seguiu a regra que outras profissões também seguem: a baixa remuneração se dá em função de ter como público-alvo população de baixa renda, que nunca foi vista como sujeito de direitos e como prioridade por parte do poder constituído. A este respeito se sucedem muitos exemplos e reclamos em relação aos ganhos contínuos, como já demonstrado no capítulo documental desta tese. A situação de miséria do professorado levou a instrução pública, pela Lei nº 1.491 de 17/12/1915, a instituir uma Caixa Beneficente para os professores que por algum motivo necessitassem de assistência pecuniária. O salário pouco compensador foi um dos fatores que certamente colaborou para o afastamento dos homens do magistério, mas não foi o único. A urbanização e o movimento econômico em torno da produção agrária, como é o caso do café, abriram novas perspectivas de mercado de trabalho para os homens, ampliando as possibilidades de trabalharem em segmentos mais representativos e mais lucrativos da sociedade, onde lhes era acenada a oportunidade de carreiras mais promissoras.

Em função disso, a entrada das mulheres no magistério reforçou a imagem de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar. E ainda por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os que contavam com o apoio financeiro da família ou então aqueles que não haviam encontrado uma ocupação mais bem remunerada (Demartini e Antunes, 1993, p.7).



Este segundo plano profissional fez com que embora tenham sido sempre as professoras que levaram à frente o ensino e aprendizagem da escolaridade inicial do país, elas são as grandes ausentes da educação e da sua história. Por isso mesmo, em um processo de recuperação necessário, não podemos adotar, única e exclusivamente, o paradigma do mundo capitalista nas análises do trabalho das professoras, mas precisamos buscar outros paradigmas, como o que aborda a relação entre o eu pessoal e o eu profissional da professora, para não cometermos injustiças e ferirmos ainda mais a imagem e a identidade da professora.

A visão da mulher-professora como sujeito neste processo histórico interessa-nos por resgatar os frutos de uma cultura que valorizou o fazer masculino e que oprimia e não dava espaço para as modificações femininas de qualquer ordem. É, pois, importante e válida a tentativa de salvaguardar a mulher-professora que vive e conquista seu espaço em uma cultura androcêntrica, conservadora e que normatiza sua conduta.

É próprio da pesquisa trazer em seu bojo a marca do tempo, da história, das condições políticas e ideológicas que impingem uma marca ao cotidiano. Por isso as relações de gênero vêm-se tornando a cada dia mais uma questão necessária e obrigatória para os que pretendem discutir a educação, demonstrando a necessidade do conhecimento da dimensão simbólica que orienta o cotidiano e a prática docente das mulheres-professoras, para podermos ter uma justa compreensão do processo educacional, para que este espaço seja concebido dentro de sua real dinâmica e não visto como um espaço esvaziado de sentido, ineficaz e inoperante, quando tratamos de relacionar à própria vida. Ou seja, compreendermos o cotidiano da professora, tendo como referência as relações de gênero e, a partir daí, como se manifestam em sua prática as representações referentes à sua profissão e a si própria enquanto mulher.

Mas não basta reconhecer que no magistério primário existe predominância feminina; é preciso conhecer as causas de tal feminização e seus reflexos na vida escolar, pois a associação que se faz entre educação de crianças e mulher não é tão 'natural' como se crê: trata-se de um movimento social, político, histórico e econômico que emerge com o capitalismo (Assunção, 1996, p. 3-4).

As questões de gênero ou, mais especificamente, relacionadas à mulher como professora, em muitos casos, têm sido abordadas e tratadas mais enquanto denúncia de preconceitos e estereótipos do que como uma verdadeira reflexão sobre o que realmente representa este espaço de atuação da mulher e da questão da identidade de mulher enquanto

sujeito que possui uma prática pedagógica e social, mas que está encoberta pela ideologia e pelo discurso masculino.

Outras categorias como raça, classe, não são menos importantes, mas um espaço predominantemente feminino produz um entrecruzamento de valores, práticas e comportamentos que se tornam significativos no que diz respeito à reconstrução da história e da experiência docente das escolas formadoras. Destacar a especificidade da condição feminina é um modo oportuno de compreender como essa especificidade se traduz em práticas pedagógicas. O modo próprio de ser mulher protagoniza a existência de uma forma específica de estar no mundo, de construir sua história, de enfrentar desafios, de aprender caminhos possíveis, o modo como internaliza o mundo e o traduz em existência pessoal.

A escola é um lugar onde aprendemos a ser homem e ser mulher, onde se internalizam comportamentos próprios a cada gênero. É um espaço social que passa a informar e formar a respeito de quais as formas comportamentais que esperamos para o homem e para a mulher. Para Catani et alli (1997), tanto para homens como para mulheres a memória é marcada, é estruturada pelos tipos de papéis sociais desempenhados, ela se diversifica segundo diferentes trajetórias individuais, estrutura-se de acordo com os papéis sexuais. Não é o fato de pertencer a um dos gêneros que especifica o tipo de memória, mas as experiências e trajetórias de vida de cada sexo. O que interessa questionar não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que dizemos ou pensamos sobre a diferença.

As atitudes críticas e reflexivas são apoios importantes para desmitificar estas práticas e o período da formação inicial deve constituir-se em um tempo de construção destas atitudes. Ora, a possibilidade de desenvolvermos tais atitudes está estreitamente relacionada ao modo de construção dos currículos dos cursos formadores, especialmente à forma como neles estabelecemos a relação entre a teoria que alimenta a reflexão e a prática que produz os fatos sobre os quais a reflexão se estabelecerá.

Este ponto nodal da formação profissional inicial e continuada dos professores merece, pois, uma análise específica, a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa. Afinal, perguntamo-nos como é vivida, percebida ou representada por eles essa relação.

### 2.3 A formação inicial: a relação teoria-prática

A preocupação com a questão da relação teoria/prática não é algo novo na discussão sobre o conhecimento humano. Já nos primórdios da filosofia, no pensamento filosófico grego, é destacada como central. Assim, Aristóteles considera a teoria (*theoria*) como uma dimensão contemplativa da vida humana e a prática (*práxis*) como a dimensão política; não se constitui em uma visão dicotômica, mas aponta para algo que se instituía naquele contexto histórico em um importante objeto de reflexão.

Ao longo da história do pensamento humano, seja com os positivistas no “saber para prever, prever para prover” ou com Marx quando conclama a que a filosofia deixe de ser apenas teórica e transforme o mundo, teoria e prática são apresentadas seja como componentes opostos ou isolados, seja como inter-relacionados ou dependentes um do outro. Ao referir-nos à história do pensamento humano, queremos acentuar que quando os alunos dos cursos de formação acenam para conhecimentos teóricos e/ou práticos estão vivenciando uma situação que não é nova, que faz parte da história do pensamento humano e sobre a qual muito temos debatido, em muitos casos, sem chegar a um denominador aceitável de suas implicações.

O “estado” da relação teoria-prática tem se apresentado como o calcanhar de Aquiles dos cursos de formação, objeto de críticas e controvérsias, acentuando-se exatamente a sua ausência. Se a separação aristotélica é verdadeira nos cursos, cabe perguntar: como essa fragmentação vivida afeta a construção de um perfil de profissional da educação? Como tem afetado os cursos de formação e desfigurado a função dos cursos normais e de pedagogia?

Antes de tudo, cremos ser necessário definir melhor estes conceitos tendo em vista que, embora o conhecimento parte da prática, o mero domínio da prática não significa, necessariamente, o domínio do conhecimento. “O tratamento relativo às questões de ensino nos cursos de formação de professores implica em uma perspectiva segundo a qual se dá preferência à teoria sobre a prática” (Zainko, 1994:110).

Reportamo-nos aos achados desta pesquisa para tentar elucidar como a questão foi sendo percebida na trajetória da formação aqui analisada. Nas raras notícias sobre a educação

e as escolas de formação que tratam de atividades pedagógicas, encontramos um artigo<sup>109</sup> de uma professora da Escola Normal José Bonifácio que explica a situação das incursões pedagógicas nas escolas<sup>110</sup>. “O futuro educador vai à escola, observa, pergunta, anota e gradativamente atua, conforme a abordagem dos conteúdos das disciplinas estudadas” (Bombardelli, Vanir B., p. 5). Estas incursões seriam mensais e nelas o aluno buscaria elementos para sua futura atuação docente, podendo confrontar os dados da experiência com a teoria desenvolvida em sala de aula, ao longo do curso. “Não queremos que o nosso trabalho de educadores, dos futuros educadores, reserve-se em prepará-las para realizarem ensaios pedagógicos com seus alunos. O contato com a criança e a escola é básico para a observação, e está para o acertar “pedagógico” e humano” (ibidem).

O depoimento nos reporta ao fato de que a preparação do professor primário durante muito tempo deu-se na formação apenas de nível médio, num tempo bastante reduzido, predominantemente discursiva, sem a exigência de uma preparação mais específica para atuar nas séries iniciais e com uma dissociação e distância muito grande entre a teoria e a prática; sendo que a relação com esta última era bastante pessoal e direta, e ao mesmo tempo escassa.

Conforme atestam os entrevistados, os primeiros alunos da Escola Normal não realizavam pré-estágios e poucos eram seus contatos com a sala de aula antes do estágio. Os alunos limitavam-se a observar o trabalho de professores em sala de aula. “Nós nunca fizemos um pré-estágio, fazíamos pré-observações, como a escola era uma escola de aplicação nós observávamos os professores dando aula” (Pioneira H – escola particular). Esta fala confirma o que diz Imbernón (2000) para quem o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem prepara para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula.

Os cursos de formação tradicionalmente foram guiados pelo pressuposto pragmático, acreditando que o aluno, para atuar no estágio, precisa aprender formas de como transmitir da melhor forma possível as informações, de como selecionar estas informações, de como manter a disciplina da classe... tudo relacionado a uma competente transmissão de conteúdos.

---

<sup>109</sup> *A Voz da Serra*. Erechim, 27 de setembro de 1994.

<sup>110</sup> Trabalho de experiências didático-pedagógicas e humanas que se abre ao aluno do magistério, proporcionando uma iniciação em docência.

Assim, não é de nos surpreendermos que o momento do estágio, de prática, constituísse o ápice do processo formador. Logo, também não nos surpreende o fato de que o estágio tenha sido mais organizado recebendo uma supervisão sistemática; por ser o momento do exercício docente, quando o aluno vai demonstrar o que aprendeu, era uma oportunidade ímpar e, muitas vezes, a primeira, pois o curso não oportunizava outros momentos, com raras exceções.

Segundo os entrevistados, a Comissão de Estágio era seriíssima; reunia-se com os alunos, fazia avaliação, [...] “todos os meses se reuniam com a direção da escola e com o professor titular da classe, onde eles iam estagiar, nessas escolas a comissão se reunia pelo menos uma vez por mês com a direção da escola e com o professor titular da turma” (Pioneiro A – escola pública). A respeito da Comissão de Estágio, a pioneira E (escola particular) confirma que se tratava de algo muito exigente. “Além de nos virem visitar, a gente tinha todos os sábados reunião com a comissão. Era muito acompanhado”. Sobre os critérios da avaliação e a forma de proceder com os alunos, a mesma Pioneira E narra que havia uma ficha que se procurava seguir, [...] “conversando com os alunos; eles tinham conhecimento sobre no que eles eram avaliados e quais os critérios que a gente levava a sério; não era feito nunca nada escondido e sempre que devia ser tomada uma decisão, a gente aconselhava, colocava as cartas na mesa”.

Compunham a Comissão de Estágio professores de áreas como Estrutura, Didática, porém não eram incluídos, na grande maioria dos regimentos, os professores de áreas como Matemática, Ciências, Estudos Sociais. Esta composição revela a defesa de uma hierarquia de conteúdos e de docentes, uma visão “gradeada” do conhecimento. Os “guardiões dos saberes” pedagógicos passam a proteger os saberes escolares das possíveis ameaças e contaminações por parte da inovação e de outros saberes sociais. Essa é uma função defensiva, que isola, é uma cultura do pensamento único. O compromisso do educar está vinculado à transmissão de uma cultura pedagógica pragmática, imediatista, uma visão estreita do conhecimento e da ciência.

Somente um olhar tão viciado pelo recorte positivista, academicista e gradeado do conhecimento e da formação dos docentes poderia manter um debate nem nível. Por aí não chegamos muito longe porque é um debate típico de quem está por trás das grades, ainda que sejam elas curriculares (Arroyo, 2000, p. 214).

Pensarmos desse modo sinaliza uma visão reducionista do mundo, da vida, do ser humano. Qual o critério para priorizar um conhecimento e não o outro? Por que é mais útil? O que é mais útil para o ser humano: a Matemática, a Ética, a Filosofia, a Biologia? As emoções não são tão parte do ser humano quanto o raciocínio matemático? O que deve ser determinante é a compreensão para a vida da complexidade que é o ser humano e não sua divisão em partes, subjacente para compreendê-lo, como se isso fosse possível. Se as matérias escolares citadas acima se constituem em componentes curriculares do curso de formação, por que os professores dessas áreas não supervisionavam estágio? Qual a preocupação das escolas em definir, em regimento, os professores e áreas que iriam supervisionar o estágio? Estaria aqui evidenciada uma possível atitude de controle comportamental e ideológico ou seria uma questão de privilégio de algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras, fruto do tecnicismo pedagógico, à época muito influente no Brasil? Ou seriam as duas razões reunidas? Ao verificarmos quais as habilidades que a Comissão observava, no estagiário, surge parte da resposta: planejamento e capacidade de execução e controle. A avaliação fazia parte do controle final do “produto” e não do processo; daí ser importante que os integrantes da Comissão fossem especialistas em “controle e planejamento” para executar com precisão sua tarefa.

Retomando a discutida relação teoria/prática, assumimos que ela não pode ser vista como uma correlação mecânica, tratamos de compreender a relação que há entre estes dois mundos que compõem o humano. A construção do pedagógico é feita por homens que sonham, sentem, projetam, mas vivem num mundo histórico, de relações concretas, onde a teoria se constrói. Logo, privilegiar o ensino teórico, baseando a formação de professores somente na literatura, sem a ponte com o cotidiano, significa colocar a prática a um plano sem relevância para a compreensão do que significa o ato docente. Segundo Perrenoud, é como se no momento em que o professor assumisse a função, levasse um “choque de realidade” provocado pela defasagem crucial entre as representações preliminares e as primeiras experiências.

É como se, mesmo ao final da formação, os saberes e as imagens que fundamentavam as expectativas em relação ao ofício e a si mesmo em exercício não fossem adequados à situação concreta cotidiana de tudo o que é descoberto, quase que com surpresa, em sala de aula (2001, p. 40-41).

Na visão de Catani et alli (1997), teoria e prática são vistas pelos formadores de modo linear e unívoco, ou seja, conforme o discurso prescritivo que circula no universo pedagógico, os professores acabam por supor que a prática pedagógica deve ser uma reprodução fiel, ao modo de um espelho, daquilo que é descrito e prescrito pelas teorias.

Isto me leva a examinar mais de perto a função das teorias no processo educacional. A expressão “teoria” tem sido amplamente usada na literatura educacional com diferentes sentidos. É utilizada na linguagem vulgar, no discurso científico e no filosófico; no entanto os sentidos não coincidem. Para sermos mais precisos no uso do termo, convém que definamos o que entendemos pelo mesmo e dentro de que sentido vamos usá-lo em nosso trabalho.

Segundo o *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, “teoria” é ação de contemplar, examinar, “estudo”; festa solene, pompa, procissão; conhecimento especulativo, meramente racional, opiniões sistematizadas. No *Dicionário de Filosofia*<sup>111</sup> consta que a palavra vem do grego *Theoría*, que significa “especulação ou contemplação”, ou seja, a participação em um determinado rito de veneração dos deuses, com o sentido de não apenas fazer-se presente, mas integrar-se ao cerimonial, em espírito de comunhão. Seu uso seria mais restrito, desvinculado das necessidades práticas mais imediatas, pois não se buscava um fim utilitário visível, o que levava os gregos a afirmarem que a atitude teórica na vida somente poderia emergir depois que se dispunha de tudo que era necessário para satisfazer as necessidades da vida.

No mesmo dicionário é apresentado o termo “teoria” com sentido de uma condição hipotética ideal na qual tenham pleno cumprimento normas e regras que, na realidade, são seguidas só imperfeita ou parcialmente. Este é o significado dado, quando de afirmações como: “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. A noção de elaboração teórica está associada à idéia de algo que se contrapõe à prática; no plano das entidades abstratas, que têm sua existência condicionada a elocubrações mentais. Afirmar este sentido equivale a acreditar que tal proposição não possui viabilidade ou funcionalidade, pois é não-prática. Dentro desta compreensão considera-se a antinomia teoria-prática como possível e como ponto básico de distinção de seus significados. Ou seja, concebem-se os dois conceitos separados por uma

---

<sup>111</sup> Abbagnano, N. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

espécie de “fissura epistemológica”, segundo a qual os mesmos possuem sentido em si, sem uma maior relação entre ambos.

Segundo E. Silva<sup>112</sup> (s/d), uma das definições mais completas de teoria é a encontrada no *The American Heritage Dictionary of the English Language*: “Teoria é um sistema de suposições, princípios aceitos e regras gerais de procedimentos concebidos para analisar, explicar ou prever um determinado grupo de fenômenos”.

“Teoria”, segundo nossa concepção, é um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre os quais se assenta nossa possibilidade de perceber as relações essenciais que sustentam acontecimentos, fatos ou fenômenos. Assim, não pode haver cisão entre teoria e prática, pois a existência de uma está intrinsecamente ligada à outra, ou seja, só há teoria porque a prática serve de suporte à sua elaboração e só há prática, porque a teoria a percebe. Portanto toda ação docente é prática e teórica na medida em que ambas existem simultaneamente. Este modo de pensar se contrapõe àquele que acredita ser possível a ruptura e existência independente da teoria e da prática..

Enquanto sistema de conhecimentos que sustenta o real, a teoria só existe na e pela inter-relação com a prática. Assim, sempre que alguém afirmar que o agir docente ou o processo de formação separa a teoria da prática, precisamos perguntar-lhe: o que é que está querendo dizer com “teoria” e com “prática”? É necessário este questionamento para que não incorramos em imprecisões e concebamos de forma superficial, ou pelo senso comum, realidades que não podem ser desta forma concebidas e muito menos adequadamente compreendidas. Uma compreensão superficial e imprecisa compromete a leitura dos fatos e acontecimentos, podendo estabelecer pré-julgamentos, visões equivocadas e decisões precipitadas. Talvez seja esta falta de precisão terminológica que tenha fundamentado muitas afirmações no campo educacional e tenha contribuído para maior nebulosidade sobre a educação e formação docente, servindo muito pouco para o esclarecimento e ajuda aos educadores em seu fazer pedagógico.

---

<sup>112</sup> “O que ensinar”. Texto do Professor Silva, E. UFRGS, s/d.



Quando fazemos alusão a que nas escolas de formação é privilegiada a teoria em detrimento da prática, quase não temos perguntado qual teoria? Como as teorias chegam aos alunos? Por que processos passam até chegar à classe? Como os alunos tomam contato com as teorias? Pela leitura, exposição do professor? Até que ponto foram elas desvirtuadas quanto ao que realmente significam? Quando falamos na ineficácia e ineficiência da teoria, o que queremos dizer e a que queremos fazer menção? Parece que o problema, muitas vezes, não é da teoria enquanto tal, mas sim, da ausência de um rigorismo teórico, de fidelidade teórica. As teorias transformam-se em pressuposições descaracterizadas, mascaradas, repetitivas, “livrescas”, não conseguindo atingir ou satisfazer o apelo e a amplitude do real. É oportuno então revermos a compreensão da teoria para que a leitura não comece equivocada já em seus pressupostos fundamentais.

Ao afirmarmos que há necessidade de refletirmos mais sobre a teoria e a prática estamos aludindo a que perguntemos sobre qual a natureza da teoria e da prática. No processo educativo, estão presentes as duas situações peculiares, mas que se relacionam dialeticamente no espaço da escola, o que implica compreensão de elementos mais abrangentes do que o imediatamente dado na prática e ao mesmo tempo admitir a existência de um contexto social e cultural que inclui a escola, o professor, o aluno, e suas vivências e experiências de ambos que são pessoais e sociais simultaneamente. Catani et alli (1997) defendem que se tem observado mal-entendidos e ambigüidades a respeito da teoria e da prática: de um lado, alimenta-se uma expectativa desmedida em relação às teorias, esperando um tipo de suporte metodológico ao qual estas não podem corresponder. Por outro, quando se vêem diante de problemas práticos de difícil solução, os professores são tomados por total descrença em relação à teoria.

Estas concepções não são casuais; elas nascem, instalam-se e se alimentam no universo escolar em função das diferentes visões que legitimam uma ou outra postura e que determinarão as representações e as crenças a respeito da formação docente. Esta constatação reforça cada vez mais a necessidade de se entender globalmente os processos de formação, a história da profissão docente, para que descortinemos alguma perspectiva de rever o círculo vicioso de culpabilização da maior ênfase na teoria ou na prática. Para Perrenoud (2001), colocar-se à distância para melhor observar a própria atividade profissional é algo difícil para qualquer pessoa; talvez o seja mais ainda para o professor, devido aos investimentos psicológicos que caracterizam a relação entre ensinar e aprender.

Quando pensamos a formação dos professores numa perspectiva linear, a questão de quem educa o educador fica esquecida; bastaria propor programas para qualificar e requalificar os mestres para que os sistemas se alterem e tenham a qualidade desejada. Neste discurso, a ausência de uma escola de qualidade estaria sendo fundamentada na falta de uma qualificação maior dos mestres que nela atuam. Trata-se de um olhar muito simplificador para uma realidade demasiado complexa que envolve a sociedade, a educação e também os mestres. Para Arroyo (1996), a formação está no final da ponta de um processo de interações e não pode continuar sendo equacionada como milagroso remédio para todos os males da escola.

Nesta tese a dicotomia teoria/prática está bem presente nas falas das alunas entrevistadas, ao afirmarem, inclusive, que na “prática a teoria é outra” ou ao comentarem a avaliação que os professores fazem, frisando que não corresponde às concepções discutidas ou tematizadas por esse mesmo professor em sala de aula, em sua disciplina. Zainko sugere a atividade pesquisa como forma de superar essa cisão e dar maior coesão ao trabalho do professor. Coloca como imperioso superar a desarticulação das diversas disciplinas e níveis de ensino. “Embora diferentes, teoria e prática são por natureza inseparáveis e não se pode pensar em trabalhá-las de forma isolada. Assim, não existe a hora da teoria e a hora da prática pois ambas se negam, se afirmam, se constroem, se checam, se determinam e interagem” (1994, p. 112).

“A teoria na prática é outra”, tal evocação mostra a evidente necessidade de revisar o que dá sustento à formação de professores. Quando o aluno faz uma afirmação dessas está chamando atenção para as contradições existentes nos programas de formação. Está querendo dizer que a experiência vivida desmente ou choca-se com a teoria presente. Faz ver que há uma existência não autêntica, que privilegia a teoria em detrimento de sua prática, ou seja, que seu professor está pensando em uma teoria sem pensar na prática. O processo de auto-reflexão sobre a prática não está acontecendo e como consequência as contradições não são percebidas por ele, somente pelos seus alunos.

As pesquisas sobre formação de professores mostram que a principal influência no comportamento do professor é sua própria história como aluno e que as práticas de seus antigos professores se repetem no dia a dia. Isto significa dizer que os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem ensinar (Kullo, 1999, p. 71).

Nas falas dos entrevistados, as críticas ou alusões a respeito da separação entre teoria/prática ou da maior ênfase teórica, em detrimento de práticas, ocorreram especialmente ao se referirem aos estágios, às Práticas de Ensino. Elas fizeram-se presentes em aspectos como: finalidade da supervisão do estágio, duração, local onde se realiza, número de supervisores e dificuldades existentes, demonstrando que o estágio não tem servido como elemento de mediação entre a teoria e a prática. Isto pode ser explicado pelo fato de que o estágio é realizado ao final do curso, servindo mais para cumprir uma exigência legal do que ao processo formador. Os alunos e professores formados afirmam que seria de maior proveito e mais formativo se o estágio fosse diluído em forma de “práticas”, ao longo do curso. Apresentado como “coroamento” da formação pedagógica, transforma-se em martírio para a maioria, por se constituir em elemento terminal do curso e por não conseguir transformar-se em uma experiência criativa e inovadora.

Para a professora formadora B (Curso de Pedagogia), os alunos que não estão inseridos na profissão acabam ficando com uma visão muito dissociada entre a teoria e a prática; algumas alunas só conseguem entender as teorias e os posicionamentos das áreas do conhecimento, ao final do curso e outras, nem então demonstram essa compreensão. Já a professora formadora C (Escola Normal particular) diz perceber que as alunas estão associando a teoria à prática no momento em que fazem o planejamento se realmente buscam, [...] “se vão atrás do que foi sugerido, não de sugestões de atividades, mas a própria teoria para buscar outros elementos para dar suporte”.

Ao responderem sobre o estágio, as professoras formadoras dos cursos pesquisados definiram as atitudes das alunas, quando da realização do mesmo, por meio de adjetivos como: ansiosas, imaturas, angustiadas, amedrontadas. Para a professora formadora D (Curso de Pedagogia) as alunas não estavam despreparadas, mas inseguras.

A insegurança, o medo do estágio, a incerteza, encontrados tanto nas alunas do Curso de Pedagogia quanto nas alunas do Curso Normal, dão-se em função da organização curricular, da estrutura organizacional dos cursos, pois não oportunizam maior contato com a realidade escolar durante o período de formação. Desta forma, as alunas chegam ao final do processo de formação sem estar de posse de saberes que lhes dêem segurança. Como o ambiente onde irão atuar é “desconhecido”, automaticamente gera insegurança.

De modo geral, tanto para professoras formadoras e alunas quanto para professoras em exercício, o estágio é visto como terminalidade, ou seja, o momento de vivenciar os princípios pedagógicos e teóricos que construíram ao longo do curso. “É um momento difícil para todas as estagiárias, mas é um momento de crescimento, de aprendizado e de aplicação. É o ponto culminante do trabalho delas” (Professora formadora D, Escola Normal pública).

Constatamos que as alunas valorizam determinados conhecimentos só ao final do curso, no estágio, que se constitui, assim, no momento de valorização de tais conhecimentos. Para a professora formadora D (Curso de Pedagogia) isso revela que não conseguimos estabelecer a relação teoria-prática de forma correta ao longo do curso. “O estágio como a melhor forma que temos de comprovação e testagem e até para a gente, como o curso ver o que tem sido feito no curso, o que tem que ser modificado” (Professora formadora A, Escola Normal pública).

As alunas definem o estágio por meio de expressões, frases, adjetivos tais como: “bicho de sete cabeças”, “estou apavorada”, “a professora fica fiscalizando”, “medo”, “terror”, “pânico”, “assustada”, “um mostro que vai nos devorar”. Poucas alunas demonstram menor preocupação.

O impacto do estágio é o mesmo para os alunos do Curso Normal como para os da Pedagogia. Há bastante unanimidade em relação a ser difícil, porém todas sabem que precisam enfrentar e ter sucesso para tornarem-se professoras. Algumas alunas pensam que o estágio pode mostrar se seguirão ou não a carreira de professora, dependendo de seu desempenho, o que significa apresentar o estágio como o fiel da balança que vai dizer se pode ser educador ou não e não a formação ao longo do curso. É um flagrante desequilíbrio aqui. Na verdade, a trajetória do tempo de formação deveria apontar elementos que permitissem ao aluno definir-se ou tirar conclusões de seu desejo de seguir ou não a profissão e não esperar pelo estágio, momento derradeiro e final, carregado de ansiedade, com situações idealizadas que nem sempre refletem a realidade. Nesta situação, as decisões das estagiárias sobre seu futuro profissional estarão pautadas em critérios que, muitas vezes, constituem-se de maneira bem diversa aos do cotidiano escolar regular.

Em resumo, seria tentador afirmar, muito racionalmente, que as atividades de aprendizagem serão muito mais aceitas, desejadas e exitosas quanto mais se percebem como algo capaz de preencher a lacuna existente entre a avaliação que o estudante, o estagiário ou mesmo o professor experiente faz de seus conhecimentos, técnicas e posturas e aquilo que é reconhecido como necessário ao profissional (Perrenoud, 2001, p. 43).

A insegurança das alunas provém do pouco contato com a sala de aula, de não se sentirem teoricamente suficientemente preparadas, de não conseguirem ou se relacionar com os alunos. “Sei o que é plano de aula, só que não sei botar na prática. Não sei colocar os objetivos na prática, no papel. Sinto que tenho capacidade, mas na hora dá um medo” (Aluna A, Curso Normal público, 3º ano). Isto significa que a sua formação não levou em conta as condições efetivas da prática, falamos de uma escola que não existe.

O temor que muitos alunos sentem foi revelado em algumas falas relativas ao estágio, considerado penoso e difícil por outras que já o haviam realizado, como mostra a aluna C (Escola Normal pública, 1º ano) “Vejo a experiência que tenho em casa, que minha irmã chorava, entrava em pânico estava desesperada”. Para outras alunas, os professores ao longo do curso ameaçam, dizendo: “você vão ver no estágio!”, “Anota isso, vai cair no estágio!”. Criam um clima de instabilidade, procurando mostrar as reais chances de uma possível reprovação.

Os depoimentos das professoras formadas que já passaram pelo estágio oscilaram entre considerá-lo “bem tranquilo”, “um pouco traumatizante”, “muita pressão”, “cobravam aquilo que ensinavam”, “ótimo”, “realidade bem difícil”. Aquelas que reviram a experiência do estágio dentro de uma dimensão mais positiva apontaram como razões: o tempo que foi necessário e ideal; a ajuda da supervisora; o fato de haver trabalhado bastante com jogos, coisas concretas, procurando muitas atividades lúdicas; a autonomia, porque quase não teve acompanhamento. Já para as professoras que sentiram o estágio como algo mais difícil, os motivos citados foram: o grande número de supervisoras; o pouco contato e a distância com a realidade enquanto normalista; o pouco acompanhamento fez com que não soubesse se estava fazendo a coisa certa; a vigilância muito grande das professoras; a ausência de material didático.

Registramos aqui uma aparente contradição quando, ao mesmo tempo, são feitas críticas ao excessivo número de supervisores e à ausência de um auxílio efetivo. Essa contradição indica, por um lado, a complexidade de um processo de formação de pessoas que carregam suas diferenças e, por outro, a urgente necessidade de reformar, de mudar as estruturas da formação profissional. Ainda hoje, os professores formadores oscilam entre ser um supervisor sempre presente ou dar maior autonomia a seus estudantes durante as atividades de Prática de Ensino. A questão de fundo, na verdade, radica na própria concepção do que seja formar um profissional. Se o pretendido é ajudar na autoconstrução de um sujeito crítico, autônomo, capaz de decisões, seguramente não se coaduna com um constante controle. Talvez o bom termo esteja a indicar o “caminho do meio” entre os dois extremos. Mas, seguramente, o atual formato curricular dos cursos, mantendo-se a terminalidade dos estágios, não contribui para a construção gradativa deste profissional pretendido.

Outros aspectos importantes foram destacados como lacunas pelos alunos do Curso de Pedagogia. Dentre eles destacamos a falta de interdisciplinaridade no curso, a não existência de uma postura ética dos formadores, bem como o fato de viverem enclausuradas, falando para si mesmas, sobre uma teoria que só serve para alimentar seu idealismo, sem relação com o cotidiano da realidade escolar. A afirmação de que se trabalha com um aluno ideal, distante do real, revela perceberem um desencontro entre o que se apresenta à futura professora e o que ela encontrará no cotidiano. “Ela nunca o conheceu, pois sempre se relacionou, antes, durante e depois de sua formação com um aluno idealizado. Daí sua dificuldades em assumir uma criança 'real'; o que ela construiu foi uma criança imaginária” (Assunção, 1989, p. 88).

A academia produz grandes discursos e narrativas, que, no entanto, não conseguem transpor o fosso entre o pensado e o mundo vivido, não beneficiando o aluno na construção desse saber como ser-no-mundo. “O olhar da universidade na direção do primeiro grau não é suficiente para auxiliá-lo, não auxiliando a compreensão do primeiro grau por ambos, que afinal não se conhecem, embora sejam dependentes na formação de professores” (Martins, 1996, p. 162).

Os dados coletados na pesquisa permitem, por outro lado, afirmar que não há - com raras exceções ao longo da história - contato e integração maiores entre as instituições formadoras da Região estudada. Tampouco existem iniciativas no sentido de estabelecer

diretrizes, eixos norteadores de formação, além daquelas formalmente estabelecidas pela legislação. A troca de experiências e de vivências não ocorre, como também não existem ações comuns no sentido de uma formação pensada dentro dos parâmetros da cultura e realidade regional, na qual a maioria dos egressos vai atuar.

Não é admissível, ao final de um período de formação, que o aluno realize o estágio sem maior interação com o espaço escolar. Precisamos propiciar ao aluno uma experiência nova, mais enriquecedora, o que é quase impossível conseguir apenas levando-o às escolas somente para fazer observações de aulas no início do estágio ou mesmo em outros momentos do curso. Experiências diversificadas de observar, refletir e fazer deveriam ser propostas ao aluno ao longo do curso e no(s) estágio(s) profissional.

Considerando a ainda forte tendência a uma formação linear, tradicional dos currículos, a dicotomia teoria-prática continuará sendo um desafio para os formadores. E os questionamentos que provoca precisam ser respondidos. Como conciliar a aquisição de conhecimento e competências desenvolvidas no aqui e agora para serem utilizadas, com seu manejo no espaço da sala de aula, quem sabe, daqui a dois ou três anos? Nos programas atuais de formação prevalece uma lógica simplista que é a de desenvolver competências para agir na prática. Quais competências? Que conhecimentos? Que segurança podemos estabelecer para a atuação futura a partir do domínio pedagógico e metodológico adquirido no período de formação?

É evidente a urgência de rever os conceitos teóricos, também a forma como estão estruturados os cursos de formação. Neste sentido Scheibe sugere que se tome a relação teoria e prática como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo. Propõe a autora três modalidades de como a prática pedagógica pode expressar-se,

- a) a prática percebida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho da área do curso.
- b) a prática pedagógica percebida como iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática.
- c) a prática concebida como iniciação profissional, que deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica (2000, p. 15).

Esta proposta pode ser iluminadora para a reestruturação dos cursos de formação com a inserção da “prática” desde os primeiros semestres de curso, por meio de projetos e intervenções variadas, previstas no currículo, como modalidades do curso e não do aprender. Evitaremos assim pensar que a prática está orientada pela teoria que definiu, a priori, o “como fazer”, sem a mínima tentativa de qualquer síntese ou aproximação com o cotidiano. Para Kullo (1999), isto implica resgatar o lugar da formação como *locus* da relação teoria/prática e valorizar a profissão docente como atividade profissional, e não apenas como um passatempo para quem não tem outra coisa a fazer.

No plano da formação, o que se quer é que se dote o **futuro profissional** com a capacidade para lidar com a **produção do conhecimento**. Esta afirmação procede mesmo (ou principalmente) quando o futuro profissional em questão é o **professor**. O ensino, tarefa precípua do professor, é uma atividade de produção/construção do conhecimento, assim sendo, exige um profissional capacitado para tal (Neves, 1994, p. 118).

É fundamental aos professores formadores navegar procurando uma distância ideal entre a formação teórica e as condições efetivas da prática. Se a distância for muito pequena, a formação contribuirá para reproduzir o funcionamento e, conseqüentemente, as disfunções e injustiças do sistema educacional. Se for demasiado grande, terá os mesmos efeitos, acompanhada de um sentimento de desilusão, de fracasso, de fuga.

Esta percepção leva-nos a considerar que, quando falamos em separação universidade/primeiro grau, teoria/prática, professor/aluno, usamos a expressão “separação” como sinônimo de algo que está ocorrendo, mas que originariamente não foi assim. Teria existido um tempo em que os dois elementos fundantes do ser humano – o pensar e o agir – foram indissociáveis? Ou, se naturalmente duas coisas sempre foram separadas, não relacionadas, sem qualquer tipo de ligação entre ambas, por que falamos em uni-las, fundi-las, etc.? Por que usar “separação”? Estiveram esses constitutivos em algum momento juntos? Estamos fazendo alusão a uma possível metodologia que separa? Ou querendo dizer que, na sua essência, na sua ontologia própria, ambos são unidos, mas por força da metodologia ou das circunstâncias, são separados? O que queremos afirmar mesmo quando falamos em separação teoria/prática nas escolas de formação? A Universidade tem feito muitos esforços para atender à educação básica, porém é



necessário fazer muito mais diante do quadro de necessidades posto no momento. De modo geral, ainda há uma distância muito grande entre o que a academia trabalha, sua visão das séries iniciais e a realidade. Os cursos de formação de professores, especialmente os de Pedagogia, têm desenvolvido muitos estudos, pesquisas e experiências pedagógicas no sentido de contribuir e apoiar o desenvolvimento e a qualidade da educação básica, aproximando assim os dois níveis de ensino. No entanto não podemos negar que alguns cursos têm tratado de modo simplificado as questões que dizem respeito às séries iniciais. “Se a universidade não vê o primeiro grau na sua especificidade, como poderia se ocupar dele, dar-lhe atenção, cuidá-lo?” (Martins, 1996, p. 155). Esta simplificação acaba por transformar as séries iniciais em banalidades técnicas reduzidas às representações por ela criadas.

As teorias do conhecimento produzidas na universidade, relativas à formação de professores, têm favorecido a má compreensão das interações teórico-práticas, porque têm dificuldades em produzir um saber crítico a cerca da escola mesma, repercutindo numa dicotomia teórico-prática, empurrando o docente para um ativismo (idem, p. 158).

O escasso referencial teórico, a ausência de um conhecimento mais acurado a respeito da escola, da sala de aula, de seu espaço de atuação, leva o professor a desenvolver sua prática estabelecendo uma ação pedagógica baseada no improviso, o que desqualifica e empobrece seu fazer. Como não há conhecimento prévio realmente assimilado e reconstruído pelo professor, não há construção e planejamento; na ausência do planejamento, haverá ineficácia dos meios mobilizados em função de uma realidade que não corresponde à idealizada. Para suprir tais deficiências da formação inicial e continuada, cabe à Universidade assumir novos papéis, deixando de ser aquela entidade denunciada por Martins: “O discurso da universidade rapidamente torna-se antigo para uma prática mais exigente e atualizada” (In Bicudo, 1996, p. 159). O exercício da docência não é explorado na perspectiva docente daquele que vive a experiência mesma. Não trabalhamos a perspectiva e o sentido que possui o docente que se faz enquanto docente na produção de sua própria existência. Como ser histórico que constrói sua vida e as condições de sua existência, o docente produz concomitantemente seu ser humano e docente. A consideração da experiência vivida não pode ser esquecida, mas ela também precisa ser reconstruída à luz do pensar e das mudanças conceituais pelas quais cada ser humano passa, pois a vida não se repete. “Os seres humanos não se repetem” (Arroyo, 2000, p. 146).

## 2.4 Construindo-se pela docência

Nosso ponto de partida para discutir a possibilidade de os professores irem se construindo a partir da prática é o princípio de que o ser humano é um ser inacabado, em processo, por fazer-se. Nesse seu fazer-se entram vários aspectos e dimensões entre os quais estão a educação, o trabalho, o convívio. Estes se constituem em processos pelos quais o homem vai à busca de sua completude. Acima de tudo, o ser humano é um ser de relações, que aprende na relação. Aprende com as experiências, com as pessoas com quem se relaciona e convive.

Em seu processo de construção do ser humano, a experiência da escolarização é um elemento hoje fundamental. O mesmo se pode dizer em relação à construção do “ser professor”, que ocorre enquanto exercita a docência. A profissão docente é um espaço no qual homens e mulheres constroem-se a si mesmos e ao mesmo tempo produzem sua existência e partilham da construção dos outros. “O como trabalhamos nos forma ou deforma, como profissionais e como pessoas” (Arroyo, 2000, p. 115).

O processo de autoconstrução ou de construção de si mesmo pela formação e pelo exercício da docência decorre fundamentalmente de uma opção pessoal, depende das capacidades de decisão e das vontades. A afirmação da professora C (exercício em escola particular) de que [...] “os professores te ajudam, mas preparar ninguém prepara para nada. Acho que tu vais estar preparada a partir do momento em que entrares em sala de aula e começares a trabalhar”. É um exemplo dos determinantes da autoconstrução. Os intervenientes mais importantes parecem, então, ser aqueles que dizem respeito à interioridade do sujeito. A ajuda pode até vir de fora e de outros, mas a decisão e o compromisso de assumir-se como alguém que se constrói é pessoal. Evidentemente, os dois elementos subjetivos não se bastam, isto é, há que haver algumas condições mínimas para que eles sejam exercidos.

Sendo a formação uma responsabilidade pessoal, está nas mãos do aluno-professor a oportunidade de fazer e refazer os percursos e as práticas de formação. É um exercício de construção/reconstrução de imagens e de reorientação significativa das perspectivas em relação à futura profissão. O investimento pessoal repercutirá na identidade pessoal e profissional. Trata-se de compreender que é o próprio aluno-professor que deverá incorporar

os conhecimentos e saberes que serão usufruídos e necessários para enfrentar os embates pessoais e profissionais decorrentes de sua trajetória na docência.

Quando afirmamos que há necessidade de “investimento pessoal” do sujeito aprendiz, não estamos pregando uma visão individualista, que coloca o aluno-professor como responsável pela sua formação, fora do compromisso social, das relações que nos definem como seres políticos e como humanos. Não podemos confundir mentes abertas à busca do novo, criativas, com a obrigação de construir-se sozinho, própria da doutrina neoliberal (*self man self*); bem como não temos a intenção de induzir a compreensão das aprendizagens, enquanto atos internos, pessoais do “faça você mesmo”, sem qualquer articulação com outros sujeitos, com o meio.

Nas entrevistas, alguns alunos dos dois cursos de formação expressaram como atributo necessário ao educador saber improvisar, sair de situações que surgem inesperadamente no cotidiano e as quais o professor não consegue prever, nem imaginar. Para eles, agir em situações inesperadas constitui-se em uma forma de “saber” constitutivo do ser professor. Esta “percepção” dos alunos revela o reconhecimento daquele espaço de incerteza, do inusitado que caracteriza o cotidiano do professor para o qual não há previsão possível, por isso, é necessário estar ele dotado de capacidade decisória resultante de uma formação adequada que o orientou a pensar em soluções, quando os desafios se apresentam. Este é um dos aspectos enfatizados por Perrenoud:

Ensinar significa, por vezes, reagir “com grande precisão” perante situações imprevistas e “sair delas” sem muitos prejuízos. Significa no melhor dos casos tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado. Ensinar significa agir rapidamente, com urgência, face uma situação complexa, mal conhecida (1993, p. 107).

A sala de aula, quando se trabalha na perspectiva da construção coletiva do conhecimento, é o lugar onde a incerteza é permanente, por reunir diferentes individualidades. O imprevisto aqui não se confunde com uma visão “espontaneísta”, em geral adotada para esconder a falta de planejamento, de um certo grau de organização prévia, quando o professor, por não saber o que vai trabalhar, improvisa. Trata-se de desenvolver esquemas operatórios de pensamento que permitem responder a uma situação nova. Esta capacidade pode certamente ser resultado do

próprio exercício da docência. Perrenoud (1993) fala em um *habitus* formado pelo professor a partir da interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.

A possibilidade de construção e autoconstrução dos professores está evidenciada nos inúmeros estudos atuais e também em várias propostas de formação desenvolvidas com sucesso. Tais estudos e experiências revelam as muitas faces da docência, assim como divulgam um ideário acerca da mesma; em alguns casos, chegam até a orientar políticas públicas de formação, contribuindo para estabelecer critérios de análise e avaliação dos sujeitos e de seu trabalho. Para os formadores de docentes, deter um conhecimento elaborado torna-se uma maneira de aproximar-se, conferir materialidade ao professor. De acordo com Perrenoud (2001), chegou-se a um ponto em que se pode questionar em que medida e como essa âncora formada pelas idéias-imagens do ofício de professor permitem uma análise mais fina, detalhada e crítica das competências profissionais já exercidas ou a serem adquiridas em formação ou no exercício profissional.

Tornar-se professor enquanto exerce, segundo Fontana (2000), ocorre tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola, quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de suas vivências com o ensino, nas interações com os alunos e no processo de organização política, com seus pares, em movimentos reivindicatórios. Trata-se de um processo histórico, mesmo quando os envolvidos não o percebem ou pretendem, pois os indivíduos que se fazem professores vão gradativamente se apropriando dos efeitos das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior da escola.

Mas estes ganhos nos saberes já estão enraizados nos contextos sociais, históricos e culturais anteriores ao ingresso na formação e ao contato com as teorias pedagógicas. Eles determinavam, inclusive, o processo pessoal que decide preliminarmente em relação ao ingresso nos cursos. Isto implicaria, para os próprios cursos, a necessidade de um exame mais atento à bagagem que os candidatos trazem, quando decidem ingressar no magistério, pois trata-se de um precioso recurso de aprendizagens significativas que serão ressignificadas ao longo da formação. A análise e o conhecimento prévio dessas aprendizagens facilitaria a

determinação dos recursos pedagógicos a serem propostos no sentido dos objetivos básicos da formação.

O professor, como produtor de sentido e da própria existência, situa-se em um tempo e um lugar. O estar nesse lugar e nele desempenhar-se profissionalmente delimita e condiciona o seu “ser professor”. O desenvolvimento da ação de um professor que fez uma opção consciente está perpassado por posturas, processos interativos, formas de aprender, de interrogar, de interferir, de viver. “Vimos que o como ensinamos, organizamos os tempos e espaços, ordenamos os conhecimentos, convivemos e produzimos como coletivo podem ser os conteúdos de nova docência” (Arroyo, 2000, p. 119).

Nosso compromisso como homens se faz juntamente a nosso compromisso como profissionais. Ou seja, como seres que vivem em comunidade, os homens realizam seu ser homem, que é sua dimensão ontológica. Isto significa dizermos que o homem deve estar comprometido consigo mesmo na medida em que se compromete com os outros. E seu compromisso como homem será muito mais pleno, quanto mais se capacitar como profissional, quanto mais sistematizar suas experiências, quanto mais utilizar o patrimônio cultural, que é patrimônio de todos.

Ao falarmos com as professoras e alunas, indagamos sobre os ganhos e que foram obtidos em seus períodos da formação e/ou da docência, exercício do magistério. Interessávamos saber o que haviam aprendido sendo professor, ou sendo futuro professor. Para nós, tratou-se de questão fundamental, pois nos auxiliaria a compreender melhor a respeito de como o professor se constrói, se faz docente enquanto docente.

As falas relativas ao que o curso lhes deu no sentido da formação profissional e pessoal não foram unânimes, o que é facilmente explicável. Assim, vários respondentes realçam aspectos positivos, expressam lembranças prazerosas e são significativas as formas de referência ao “clima institucional”. “Lembro que as aulas de Didática da Linguagem eram muito dinâmicas. Muitos professores pintavam um quadro bonito da alfabetização” (Professora B, exercício em escola particular). “Destacaria a parte mais didática, aquilo que contribui para eu trabalhar em sala de aula” (Professora A, exercício em escola particular). “Gostei porque foi bem prático. O segundo e terceiro anos, especialmente as didáticas, foram boas” (Professora C, exercício em escola pública estadual). “Eram aulas bem variadas, as

professoras excelentes” (Professora D, exercício em escola pública estadual).

Embora criticando a separação teoria/prática, houve quem revelasse gostar do curso, justamente pelo seu aspecto mais prático. “Gostei porque foi bem prático” (Professora C, exercício em escola pública estadual). “Ali comecei a gostar realmente e ter certeza do que queria” (Professora D, exercício em escola pública estadual).

As lembranças demonstram que as professoras, enquanto normalistas, passavam por “rituais de iniciação” no interior da escola, um ritual que se configurava pela forma de aprender a ser professora. Nestes descobriam os modelos, recebiam ajudas de colegas e professores, experienciavam fazendo. “Lembro de cobranças que tinha, assim, escrito. Era tudo no caderno, plano, todas as coisas maravilhosas, depois quando a gente chegou na escola a conversa era bem outra” (Professora C, exercício em escola pública municipal).

O que se passou com estas professoras, na esfera particular de suas vidas no período da formação inicial, marcou sua constituição, sua identidade profissional. “Destacaria a parte mais didática. Aquilo que contribuiu para eu trabalhar em sala de aula” (Professora A, exercício em escola particular) “A gente era tratada de igual para igual. O embasamento teórico não foi muito profundo. Éramos preparados mais para as atividades práticas. Preparam a gente para um aluno ideal. Era tão fácil de falar, tão fácil você vir à frente e expor um trabalho” (Professora B, exercício em escola pública municipal). Para Perrenoud, tanto quanto questionar os dispositivos, também é necessário refletir sobre esse apoio da formação nas representações, não apenas daquelas que estão aprendendo o ofício, mas também de quem os prepara. “A idéia/visão da pessoa em seu ofício refere-se à sua experiência com os diferentes mestres com os quais teve contato: ela se projeta em seu horizonte e produz-se dentro de um estilo próprio nas expectativas e nos procedimentos de formação” (2001, p. 48).

A queixa mais recorrente nos depoimentos deu-se em relação a o embasamento teórico. “Os conteúdos mais teóricos, isto não me ajudou muito. Nas bases teóricas foi uma visão muito ultrapassada” (Professora A, exercício em escola particular). Segundo as entrevistas, havia grande ênfase nas “técnicas”, e uma Didática muito distante do real, mas as alunas professoras não tinham noção do que era o real e por isso consideravam bom. Outra crítica reporta à falta de leitura de livros mais atualizados. “Na parte de formação intelectual,

como professor questionador ficou para trás. A parte teórica da educação, muito pouca” (Professora C, exercício em escola pública estadual).

Numa tentativa de reunir as respostas das alunas do Curso Normal e do Curso de Pedagogia a respeito dos seus respectivos cursos, estabelecemos categorias como apresentamos nos quadros a seguir.

#### *Alunas da Pedagogia*

<i>Ressaltaria positivamente no Curso</i>	<i>Não satisfaz no Curso</i>
1- Experiência da realidade	1- Distância teoria-prática
2- Ajuda a ter clareza do processo que é o conhecimento	2- Descolamento do real
3- Leitura crítica do mundo	3-Estrutura curricular do curso
4- Ampliação da consciência	4 –Falta de discussão ética

#### *Alunas do Curso Normal*

<i>Ressaltaria positivamente no Curso</i>	<i>Não satisfaz no Curso</i>
1- Ampliação da consciência de mundo	1- Estrutura restritiva do Curso
2- Conhecimento útil	2-Lacunas de conhecimento.
3- Desenvolvimento de competências	3 –Falta de formações específicas
	4- Distância teoria-prática

A posição de que a experiência adquirida através do exercício da docência ou das incursões pedagógicas ensina é unânime. As alunas que já são professoras falam de uma infinidade de coisas que aprenderam enquanto professoras. Mas é interessante ressaltar que esse enriquecimento acontece muito além da dimensão profissional; os ganhos são apontados muito mais pelo que trazem enquanto formação do sujeito humano do que enquanto sujeito que exerce um ofício. “Cada vez que se chega em sala de aula tem um desafio diferente. Esse desafio é o que te faz crescer, a buscar mais” (Professora formadora C, Escola Normal pública). Expressões como “imenso”, “infindável”, presentes nos depoimentos, dão idéia do

quanto aprenderam enquanto professores; apontam mesmo para uma dimensão ilimitada do aprender, de algo que é perene.

O trabalho cotidiano do professor revela a justa dimensão do que para elas representa e como se dá a docência. “Acima de tudo, aprendi a respeitar a opinião da criança. Quando fiz magistério a gente tinha a visão de que os alunos chegam e a gente tem que ensinar para eles” (Professora D, exercício em escola particular). A revisão dos princípios sobre os quais se deu sua formação transparece claramente nesta afirmação; esta é a posição de quem, pelo exercício da profissão, reformula e renova os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador. Segundo Franchi (1995), cada professor tem uma história pessoal, uma formação variada, aspirações e necessidades pessoais e modos próprios de agir. Tais elementos, juntamente com as condições ambientais, vão construir um quadro de referência que orienta suas ações em direção ao aluno e aos objetivos pretendidos.

Aprender a conviver com as pessoas, a ter paciência, calma, aprender a esperar, a doar-se, estas foram idéias repetidas pelas alunas em formação superior ou formadas, que revelam haver coisas que se aprende na prática profissional, mas que não foi possível aprender no âmbito da formação. A atividade profissional passa, assim, a desempenhar a função de filtragem e de transformação de saberes em função das exigências do dia-a-dia. “Aprendi muitas coisas, como qualquer trabalhador, qualquer profissional que vai enriquecendo ao longo da profissão” (Professora C, exercício em escola pública estadual). O papel do professor vai sendo reconstruído no processo de socialização, de marcação/identificação e incorporação de práticas e rotinas dos grupos com os quais convive. “O magistério se situa no duro aprendizado dos limites da própria existência pessoal, familiar e social, de gênero e de raça” (Arroyo, 2000, p. 128).

Há toda uma cultura pessoal que o professor utiliza quando do exercício profissional, pois ele traz consigo suas histórias de vida, sua identidade histórica. “Sabemos que somos professores (as), que não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos tudo da escola para casa e da casa para a escola” (idem, p. 129).



Os seres humanos, por mais que relutem não conseguem apagar sua identidade histórica, construída no desenrolar de sua existência. “Ao longo do tempo a gente redimensiona nossas crenças, a gente constrói valores e passa a valorizar mais determinados aspectos da vida que antes não valorizava, que é essa necessidade de compreender melhor o ser humano”(Professora formadora D, Curso de Pedagogia). Isto demonstra que os saberes que os professores possuem nem são tão formalizados e nem são trazidos exclusivamente do período da formação inicial. São saberes apropriados, incorporados, subjetivados, difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e da situação de trabalho.

Na formação do professor, as relações entre identidade do ofício e a percepção de sua própria identidade para o ofício e através dele, assim como a constituição da personalidade profissional, são marcadas por dúvidas entre forças opostas e até mesmo conflitos, particularmente perceptíveis no trabalho das representações e naquele construído sobre as representações (Perrenoud, 2001, p. 49-50).

Ao serem interrogadas, as professoras falam muito de si, de suas habilidades pessoais, de seus talentos, dos fatores importantes de seu êxito, assim como de suas angústias, premências, frustrações. “Aprendi a ser melhor professora depois que fiquei mãe. Tu entendes melhor e passas a agir melhor com as crianças porque tu entendes as coisas” (Professora A, exercício em escola pública estadual). Isto indica que a compreensão da situação pessoal dos professores implica, antes, compreendermos que seu trabalho se dá contextualizado, é uma aprendizagem contextualizada; os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho.

Um ponto interessante revelado neste estudo é que o trabalho, mesmo sendo desenvolvido no coletivo, no grupo, não impede que os professores atuem no sentido de responder às especificidades, às individualidades de seus alunos. “Cada um é único e tem que ser tratado da maneira dele” (Professora B, exercício em escola pública). Parece-nos que o fenômeno da individualidade coloca-se no cerne do trabalho dos professores; embora tratem com grupos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem, o grupo é impessoal. O professor, do ponto de vista pedagógico e epistemológico, passa a ser desafiado no sentido de conhecer e compreender as formas, os meios, as estratégias para que possa “tocar” os alunos em suas particularidades e individualidades.

Como alguns depoimentos afirmam, devem construir uma “sensibilidade” diferenciada no trato destas questões, para não inibir as percepções e ver o aluno como um agregado indistinto e genérico.

Construir essa sensibilidade exige do professor um investimento permanente e de longo prazo, exigindo-lhe revisar a cada momento seu repertório de saberes e reconstruir significativa e progressivamente suas experiências. “Quando consigo perceber que o que estou fazendo teve um sentido, um significado, está contribuindo para alguma coisa, aí percebo que não posso desistir como qualquer outra profissão precisamos de reconhecimento” (Professora formadora A, Curso de Pedagogia).

Outra constatação das falas que é oportuno comentarmos aqui, é a consideração do componente emocional como intrínseco ao ato educativo. Teoricamente, vimos afirmando que a prática profissional produz mudanças emocionais na trama existencial do sujeito docente, as quais dizem respeito ao “eu pessoa” de cada um e a sua relação com outros sujeitos. Dessa relação suscitam emoções, sentimentos que levam o professor a afirmar, por exemplo: “Aprendi a afetividade com as crianças. Não pode ter a aprendizagem de um lado e a afetividade de outro” (Professora B, exercício em escola pública estadual). É uma evidência sentida de que o ensinar e o aprender não se reduzem a atos puramente racionais, mas são perpassados por elementos da corporeidade, da afetividade, da espiritualidade que produzem efeitos sobre os indivíduos e sobre a sala de aula como um todo. O trabalho com os alunos provoca o professor ao autoconhecimento de si, de suas emoções, sua natureza, sua maneira de sentir e de agir. “Trabalhando com outras pessoas, a gente aprende a ser melhor também. Aprende muito com as crianças e com os adolescentes” (Professora formadora C, Curso Normal particular).

A sala de aula transforma-se, portanto, em um espaço de relacionamento e de conquista. O professor trabalha muito com o apelo, com o convencimento, porque, mesmo que o aluno esteja na sala de aula, ninguém poderá obrigá-lo a aprender, se ele não o desejar. O entrar no processo de aprendizagem supõe o aceite e a vontade que se traduzem em mediações complexas da interação humana.

Tais sentimentos, “despertos” e aprendidos no trabalho docente, nem sempre são da ordem positiva; podem ser negativos também, ainda que vistos como oportunidades de crescimento pessoal. “Porque são essas situações cotidianas de sala de aula que fazem tu te sentires irritado, até mesmo decepcionado por aquilo que está ocorrendo, o que leva a um amadurecimento” (Professora formadora C, Curso de Pedagogia). A capacidade de indignar-se faz parte do comportamento do professor que não pode aceitar tudo pacificamente. Reagir aos determinismos, aos fatos, demonstra inconformismo e uma dimensão de seres que lutam por construir-se em meio às adversidades do mundo. A indignação, como dizia Paulo Freire (1997), deve constituir-se em uma característica do educador que deseja transformar o mundo.

## **2.5 A busca da identidade docente**

A evidência de que o ser humano não se repete, de que sua condição é de um fazer-se peregrino, de um inventar-se e reinventar-se remete a algo mais profundo, que é nossa identidade humana. “Nós educadores, somos irrepitíveis, carregamos nossa identidade e diversidade. Levamos à escola nossas marcas. Podemos repetir por anos a mesma matéria, mas nunca nos repetimos em cada relação pedagógica se for humana” (Arroyo, 2000, p. 146).

A compreensão desta concepção de construção humana e histórica do professor embora fundamental, é, contudo, recente e tem sido constante nos movimentos surgidos em defesa da profissão de professor.

Ao realizarmos a análise documental relativa às duas décadas examinadas neste capítulo, encontramos algumas reportagens que refletem de modo pleno o momento vivido pela educação brasileira. Situam-se nos anos oitenta e noventa os grandes debates sobre a identidade docente, a organização dos movimentos da categoria e dos segmentos representativos dos professores. Junto com o início da “abertura” do regime político crescem as reivindicações e ganham voz os grandes anseios do magistério.

Os professores procuram, por meio das manifestações, levar ao conhecimento da sociedade o que lhes está acontecendo, pois percebem que muito do que com eles se passa é por esta ignorado. Na verdade, ainda hoje podemos perguntar a respeito de quem realmente conhece o ambiente e as condições em que os professores desenvolvem seus trabalhos na escola e nas salas de aula.

As condições de trabalho do professor são questionadas em artigo do jornal *A Voz da Serra* em 23 de junho de 1981, ao tratar da aposentadoria do professor aos vinte e cinco anos de trabalho. Para a autora do artigo, as condições em que o professor desenvolve seu trabalho não se diferenciam de outras profissões consideradas insalubres; o desgaste físico e emocional, a perda da voz, os nódulos nas cordas vocais, alergias ao pó de giz... e outros tantos fatores levam o trabalho do professor a sofrer alterações e a provocar a debilidade de sua saúde. Estas, entre outras razões, é que conduziam a luta dos professores, não só para sua superação, mas também pelo direito de, após vinte e cinco anos de trabalho, chegar à aposentadoria e precisar voltar ao trabalho por não conseguir sobreviver com o que auferia como aposentado.

A questão das aposentadorias precoces deve ser analisada em duas faces. A primeira, justificada pelas condições geralmente impostas aos professores; a segunda é a do desperdício de talentos e competências tão cedo retirados do cenário educacional. Com efeito, se examinada friamente a questão, parece inadmissível que alguém, hoje, com quarenta e poucos anos de idade, torne-se um “encostado” social, justamente quando está em pleno desenvolvimento profissional. Este é mais um dos paradoxos da legislação brasileira!

Paralelamente aos movimentos reivindicatórios desde os anos oitenta, vem-se construindo um “movimento pedagógico” inserido no todo maior da sociedade, em prol da construção de uma consciência de direito à educação, que supere a concepção mercantilista dos anos sessenta e setenta, indo na direção da função sócio-cultural da educação básica. Contudo Arroyo (1996) alerta que temos que reconhecer que o profissional que formamos está ainda bem distante do perfil de educador que responda a essa concepção alargada do processo educativo.

Na perspectiva de mudança, a prática reflexiva passa a ser não apenas o estimulador, mas fonte de novos conhecimentos. A partir dos anos oitenta buscamos formar os professores em uma dimensão social e política forte, integrando as experiências educativas com as experiências sociais mais abrangentes como uma resposta à necessidade de formar o mestre em todas as suas dimensões, em oposição às propostas da década anterior que privilegiavam a formação profissional técnica: professor transmissor, verbalizador, instrumentalizador pelo livro didático ou pela apostila, tomadas estas como o verdadeiro conteúdo a ser transmitido.

Cabe aqui um parêntesis para ressaltarmos que o uso indiscriminado e acrítico do livro didático como recurso básico desqualifica o professor como sujeito pedagógico. O conhecimento não é construído ou produzido pelo professor e pelo aluno, mas vem de um terceiro que os coloca numa posição secundária de informar, repassar e assimilar. Tudo vem pronto, detalhado, restando somente seguir o proposto. O professor passa a ser o intermediário da ação de assimilar o que foi produzido, geralmente fora do contexto onde será “aprendido”. Não queremos dizer que os conteúdos não sejam importantes, precisamos entender que eles são um aspecto do todo da experiência sócio-cultural e educativa a que estão submetidos professor e aluno. O que acentuamos é que a escola não ensina somente pelos conhecimentos oferecidos; ela se constitui e desenvolve seu trabalho através de uma linguagem específica, de comportamentos, de “currículos ocultos” que vão bem além dos conteúdos. Estes, na grande maioria das vezes, possuem um peso menor, comparativamente ao todo vivido pelo aluno no dia-a-dia da escola “O mais importante da experiência escolar é exatamente isso, que é uma experiência total” (Arroyo, 1989, p. 52).

Por isso, ao buscarmos compreender a constituição do “ser docente”, esbarramos fatalmente no currículo da formação. Compreendemos o currículo como a complexidade das percepções, significados, interferências, decisões que resultam das relações estabelecidas quando os atores do processo pedagógico fazem a opção pelo conhecimento. Esta totalidade das experiências vividas no ambiente escolar está além de uma forma linear de conceber conteúdos ou grades disciplinares; ela alude à ampla gama de representações que se estabelecem quando do fazer pedagógico. “Essa discussão do currículo nos leva a compreender a identidade como resultado de sua ação, o que acarreta para a educação, não apenas escolar, as responsabilidades sobre o ser da pessoa” (Soares, 2000, p. 30).

As tentativas de mudança do modelo de formação do professor iniciadas nos anos oitenta são apoiadas pelos estudos e pesquisas voltadas para a área do currículo, desenvolvidas no país e em nível internacional. Por outro lado, a vinculação das políticas educacionais às Diretrizes do Banco Mundial que têm orientado as reformas educativas nos países de Terceiro Mundo e nos “países emergentes”, como é o caso do Brasil, entre outros, têm acentuado a necessidade de mudança nos currículos, nas formas de avaliação, na gestão educacional, enfim, mudanças que implicariam maior qualidade<sup>113</sup> na visão dos consultores externos. Mais especificamente na década de noventa, no Brasil, os discursos oficiais sobre currículo e reforma educacional se intensificaram; dir-se-ia que não só se intensificaram como também se institucionalizaram, isto é, passaram a fazer parte da retórica dos “reformadores”, das políticas e estratégias governamentais. Em meio a tantas discussões, o currículo ganhou inúmeras interpretações e sentidos; ainda é escasso o consenso em relação ao que devemos entender por currículo, constituindo-se em fonte de divergência entre muitos teóricos. Os vários construtos da palavra *currículo* devem-se muito ao ângulo, ao olhar com que cada um vê este conceito, ou seja, a partir da visão de mundo de cada um e, por conseqüência, de suas experiências, referências, relações com o mesmo. Na perspectiva desta tese, assumimos a concepção de que o currículo não se esgota nos conteúdos, nas “grades”; nele confrontam-se forças sociais e históricas que moldam, beneficiam ou punem de acordo com o modo de sua definição. Portanto ele expressa conjuntos de relações sociais e estruturais através dos próprios padrões de comunicação sobre os quais é formulado.

Em relação ao conhecimento veiculado pelos currículos, em qualquer nível de escolaridade, é evidente existir sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Isto significa que não ensinamos tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras.

A escola, historicamente, tem-se constituído como a responsável pela transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Essa tem sido sua principal função. Por que se afirma isto? Porque foram muitas as intenções e até ações que procuraram fazer da escola um espaço em que vigorasse a força de determinadas “vontades” e, por conseqüência, em muitos

---

<sup>113</sup>Quem desejar compreender e aprofundar o assunto “qualidade na educação” poderá consultar autores como G. Frigotto, P. Gentili, T. Tadeu da Silva, M. Apple.

casos, o paternalismo, o assistencialismo, a permissividade, desvirtuaram a escola de seu *quefazer* fundamental. Mas, mesmo quando as imposições são sutilmente veladas, a escola tem trabalhado e trabalha dentro numa perspectiva que permite que o chamado currículo “oculto”<sup>114</sup> tenha uma influência muito maior e seja mais determinante no fazer pedagógico do que o currículo oficial<sup>115</sup>.

Em função deste viés, quase sempre são pouco percebidos pelos agentes educadores: a necessidade de a escola explicitar princípios norteadores de sua ação, definir seu projeto pedagógico a partir de um consenso mínimo, explicitando os valores que deseja desenvolver para o professor, para a sociedade, como atributos da responsabilidade do professor na atividade docente. Logo, importa que os professores exponham suas intenções e opções políticas, acabando com as supostas posturas de neutralidade e abram espaço para que os alunos descubram e entendam como as relações e jogos de poder ocorrem nas relações sociais. Quer queiramos, quer não, as convicções do professor a respeito da ética e da política aparecem na forma como os conflitos surgidos na sala de aula são mediados por aquilo que ele diz ou faz, assim como por meio daquilo que ele silencia. Na medida em que a escola se omite, silencia os conflitos e não explicita seus valores, abre espaço para outras correntes e valores dominantes, que chegam sutilmente como práticas pedagógicas que acabam por impor-se.

O que os alunos aprendem formalmente por meio do currículo oficial é muito menos importante do que aquilo que recebem por meio das suposições ideológicas, embutidas no currículo oculto. O que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito.<sup>116</sup> O discurso, como mecanismo de poder, assume expressão concreta nas formas de conhecimento que constituem os currículos formais, bem como nas relações sociais escolares que penetram tanto o corpo como a mente. O aprendizado “incidental” durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante do que para o conteúdo ensinado nesse curso. É, portanto, no campo do “oculto” que se travam, muitas vezes, as grandes batalhas ideológicas e políticas. É

---

<sup>114</sup> Questões não explícitas, intenções políticas não expressas, valores não formalmente assumidos, mas tornados efetivos, tornados ações, atitudes concretas.

<sup>115</sup> Intenções explícitas transformadas em objetivos, planos, etc. mas muitas vezes, não implementadas ou realizadas.

<sup>116</sup> É importante conhecer os escritos de autores que falam da Análise de Discurso para aprofundar esta questão e compreender como isto determina a vida da escola. Obras de Eni Orlandi e Marilena Chauí ajudam na compreensão desta problemática.

por meio dele que reforçamos o papel da escola como reprodutora e controladora social, mantendo os privilégios do *status quo*. Um dos mais importantes exercícios de poder na pós-modernidade envolve a prerrogativa de definirmos quais conhecimentos são importantes e que sentido estes ganham para a vida dos alunos. A reflexividade crítica aumenta o entendimento da construção social do eu no mundo pós-moderno. “Daí a importância de uma cuidadosa análise do que a literatura vem chamando de currículo nulo ou vazio – o que a escola elimina de seus planos, e atividades -, bem como dos elementos do currículo oculto que validam a desigualdade e a opressão” (Moreira, 1996, p. 26).

O currículo “oculto” molda e influencia todos os aspectos da vida educacional do estudante. Embora os educadores não tenham força para, sozinhos, eliminar essas influências, eles podem, por meio da reflexividade e da crítica, identificar as características assumidas pela instituição educacional, entendendo a estrutura do currículo que lhes é proposto e as suposições político-pedagógicas sobre as quais o mesmo se apóia. Esta identificação pode ser um passo significativo para implementarmos mudanças e redefinirmos as questões que envolvem as práticas curriculares das escolas. Esta ação representa quebrar a lógica do discurso pronto, acabado, e no qual não há possibilidade de intervenção. É rompida a visão impositiva de que os professores devam agir passivamente e acatar planos e propostas desenvolvidos por outros atores sociais. É defendida a construção de uma personalidade que esteja de posse de habilidades que lhe permitam desmistificar as práticas de domesticação e dominação do currículo e provocar mudanças quando necessário.

O estabelecimento, pelos professores, do debate a respeito da dicotomia currículo oficial – currículo oculto, estabelecerá uma nova dinâmica capaz de provocar a instabilidade e a mudança nas relações funcionais da escola, nos locais de trabalho docente e, por decorrência, das prioridades políticas. Mas não podemos esperar que a casualidade determine ou desencadeie isto. O professor deverá estar munido de uma formação que lhe permita intervir e reconstruir esta forma diferenciada de ver as coisas. Para que esta visão seja construída, contudo, não podemos pensar em cursos de formação “aligeirados” e preocupados somente com a certificação. Devemos possibilitar a aquisição de uma sólida formação teórica, com integração teoria/prática e com compromisso social e político. Mas não nos parece ser esta a visão que as recentes decisões governamentais e políticas públicas sobre formação de professores têm refletido. “Impõe-se, portanto, a necessidade de reconceitualizar o currículo,



ou seja, de reexaminar como este funciona na escola e como poderia funcionar de maneira emancipatória” (Bordas, 1982, p. 12).

A teoria crítica possui uma contribuição significativa nesse sentido. Com ela as discussões que envolvem o currículo escolar alcançaram avanços significativos. Ela tem aprofundado o questionamento sobre o currículo, atacando, assim, o ponto fundamental que caracteriza a educação escolar, remetendo a questão para o cerne do processo educativo.

É importante que o profissional da educação seja formado para ter a visão global do processo educativo. Ele é importante não só por estar na sala de aula, mas por carregar consigo uma imagem social fruto do convívio com outros seres humanos. Privilegiar uma formação desta ordem significa superar a visão de educação reduzida à escolarização instrumental.

Um dos desafios para termos uma concepção de educação mais global é o investimento não só na formação, mas também na manutenção do corpo de profissionais formados. Muitos profissionais abandonam o magistério pelo salário, pela falta de condições de trabalho. Não temos estratégias que mantenham os profissionais nas escolas. Para Arroyo (1989), a permanência dos profissionais da educação na escola não é apenas uma questão de possibilitar-lhes uma formação qualificada, mas de construir uma identidade docente. “Entretanto, na área de Educação, não conseguimos formar um profissional, porque qualquer um é profissional da Educação. Falta-nos identidade” (p. 57).

O educador que pretendemos formar deverá desenvolver, entre suas competências básicas, a capacidade de fazer escolhas pedagógicas. Isto significa que as escolas formadoras deverão propor-se como objetivo capacitar o futuro mestre na compreensão e representação de sua atuação profissional, desde a perspectiva intelectual e ética. Para Arroyo (1996), a qualificação técnica deve completar-se na capacidade crítica e ética de fazer escolhas pedagógicas sobre o que convém fazer sobre os saberes e a cultura a escolher, sobre o que é possível e como fazê-lo dentro da realidade social e cultural dos educandos.

O alargamento das concepções da educação traz consigo a necessidade de repensar o perfil docente. Precisamos investir na reconfiguração de um novo perfil para o docente das séries iniciais. Reconstituirmos e discutirmos as políticas públicas de formação de

professores que, em sua grande maioria, reduzem a função do educador à transmissão de habilidades e saberes rudimentares. O problema maior da formação dos nossos educadores não está em ser pobre em eficiência, mas em ser orientada para uma prática estreita e utilitarista.

Há uma relação muito estreita entre a construção de um perfil para o professor das séries iniciais, os cursos formadores e as exigências sociais de uma educação básica e universal. O desenvolvimento profissional confere aos professores uma marca particular de identidade. Esta é construída na trajetória de vida, a partir do ingresso no espaço institucional de formação inicial. A instituição formadora demarca caminhos e possibilidades. Mas além do processo institucional há o trabalho como docentes que cria identificações peculiares. Aprendemos, no “ofício de mestre”, novas formas de pensar, de interpretar a realidade, de conviver, de aprender nos gestos, com as colegas. “Os mestres incorporam essa cultura como identidade” ( Arroyo, 2000, p. 157).

## **2.6 Docência e profissionalismo: entre o saber fazer e o saber dizer porque faz**

Considerando nosso ponto de vista de que as escolas de formação de professores hoje existentes precisam reformular-se e reestruturar-se frente ao contexto e de que o professor com quem contamos não é o que satisfaz as aspirações para transformar e agir na escola transformada, passamos agora a discutir a respeito do ser e fazer do professor e da escola, orientado pelo pressuposto de que o professor é um ator social em busca de uma identidade profissional.

Vivemos hoje um momento em que é difícil falar com certeza e segurança a respeito do perfil de professor, já que nos encontramos em uma etapa de transição paradigmática e de vida social em que é necessário e urgente reinventar o ser e o fazer do professor. A profissionalização é um tema polêmico sobre o qual não há consenso teórico. O conceito é ambíguo e tem despertado interesse e provocado debates entre formadores e teóricos da educação. Para Fontana (2000), em relação à análise do processo de profissionalização, os professores foram apresentados como um grupo profissional marcado pelo ceticismo

generalizado, pela recusa das obrigações e avaliações, pelo corporativismo, pela incompetência e descompromisso, oscilando entre a resistência à mudança e a adequação superficial aos modismos em voga. Isto tudo repercutiu profundamente na imagem do professor apresentada socialmente e na sua identidade profissional.

Para Perrenoud (2001), os ofícios ligados ao ensino existem há muito tempo, decorrendo daí diferentes modelos de profissionalismo. A imprecisão quanto ao significado deste termo e as diferentes formas de conceber o mesmo estão no fato de ele descrever o processo da

[...] passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia (p. 24-25).

Para este autor, podem ser definidos quatro diferentes modelos de profissionalismo de ensino que foram dominantes na França, com seus respectivos modelos de formação<sup>117</sup>; mas o que parece mais fundamental é perguntarmos sobre que paradigmas se assenta o processo de formação, que competências desejamos desenvolver e que modelos de formação acarreta. Isto tudo dará elementos para compreendermos melhor que “professor profissional” almejamos formar e de que concepção de “profissionalismo” falamos. No entanto, nosso trabalho de tese aponta, em diferentes momentos, que o profissional que se espera egresso dos cursos de formação seja reflexivo, crítico, autônomo, enfim, na direção do que Perrenoud (2001) concebe como professor profissional ou reflexivo.

Para averiguarmos como estes conceitos são assimilados, perguntamos às professoras e alunas o que pensavam a respeito da profissão de professor, sem a intenção de afirmar enfaticamente o termo “profissão”, mas, sim, a de averiguar suas concepções e deixar em aberto a possibilidade de as mesmas posicionarem-se contrárias ou definirem o trabalho de educar como algo fora da dimensão “profissão”, como algo relacionado à vocação ou a outro aspecto.

---

<sup>117</sup> Segundo Perrenoud (2001), temos o professor: **Magister, Técnico, Tecnólogo e o Profissional ou Reflexivo**. Na obra de referência estão descritas suas características fundamentais e que competências desenvolve cada um.

Em relação à pergunta sobre a concepção do “professor como profissão?”, as respostas variaram. Alguns depoimentos foram enfáticos ao afirmar que ser professor é uma profissão, enquanto outros vêem uma mescla de vocação e profissão e que a profissão será mais bem exercida se for feita ou vier acompanhada da vocação. Os dois tipos de respostas evidenciam que há dificuldade em ter clareza e precisão quanto aos elementos que definem a profissão. Há uma indefinição quanto ao específico da profissão e, conseqüentemente, dos princípios norteadores e orientadores da formação desse profissional. Segundo Mello (1982), as opiniões e representações do professor a respeito de sua situação de trabalho e do magistério como categoria profissional exerciam considerável influência na postura por ele assumida em face da prática pedagógica.

Os professores formados foram enfáticos em afirmar que um dos motivos mais importantes para a permanência e o incentivo na profissão é o resultado de seu trabalho junto aos alunos, o sentimento de estar lutando pela educação, de auxiliar as crianças a crescerem, a construírem seu conhecimento. “O que valoriza o professor é ir além daquele conteúdo que está no currículo. Estar preocupado com os problemas do aluno e tentar resolver, mostrar outros valores” (Professora A, exercício em escola pública municipal).

Na ótica das professoras formadas, o “ser professor” está ligado à capacidade de mudar, e algumas até acreditam que o respeito como pessoa, como ser humano é primordial. “É através do professor que as mudanças podem acontecer” (Professora D, exercício em escola particular). Para Fontana (2000) apesar de reconhecerem ser um trabalho árduo e desvalorizado socialmente, analisam a docência a partir da possibilidade de mudança e de transformação social e vêem nessa possibilidade de contribuir para a construção de instrumentos para a cidadania, o fator determinante de sua identificação com o magistério e de sua permanência nele.

Assunção (1995) chama atenção para as contradições presentes nos discursos das professoras que enquanto reclamam de seu salário ou “nem sequer querem comentar”, atribuem maior valor ao seu reconhecimento social enquanto profissão. O salário representaria muito mais uma dimensão simbólica do que um valor real. Isto também se comprova nos depoimentos que seguem: “O que me satisfaz é o resultado do meu trabalho” (Professora A, exercício em escola pública municipal); “Uma das coisas que valoriza, e que

nos satisfaz e que nos faz continuar na educação são os resultados de toda a contribuição que a gente dá. Essa contribuição não tem o que vá substituir” ( Professora B, exercício em escola particular). Também reconhecem que o professor perdeu seu *status* social, que já não é mais o mesmo. “Os pais colocam seus filhos à nossa disposição, mas não sabem valorizar a profissão que realmente é o professor” (Professora D, exercício em escola pública estadual). “Em termos salariais deixa a desejar, mas em termos do eu professora, realizo-me, não adianta fazer outra coisa” (Professora B, exercício em escola pública estadual); “A remuneração desestimula muito. O bom é o fruto do meu trabalho, as crianças, lendo, escrevendo, construindo” (Professora D, exercício em escola pública estadual).

Já nos depoimentos das alunas a idéia de profissão relaciona-se a juízos de valor como “exemplo para a sociedade”, “gratificante”, “dedicação”. “Não estou fazendo magistério por causa do dinheiro e sim para ajudar os outros” (Aluna B, Curso Normal público, 1º ano). Está bem presente entre os alunos a idéia de desvalorização da profissão e de ser mal remunerada. “Faz diferença se o magistério fosse mais valorizado, aí seria interessante trabalhar nessa área” (Aluna C, Curso Normal público, 1º ano). Mesmo sendo pouco valorizada, há a noção da importância social do professor, pelo fato de ensinar os outros. A idéia de que “ser professor não é para qualquer um”, para quem gosta, quem deseja, também é defendida. No Curso de Pedagogia, a aluna (B, nono semestre) foi a única que deixou claramente definido que o professor é um profissional da educação. “Tem que ser pago para isso como qualquer outro profissional. Tem que ter oportunidade de buscar, de fazer cursos, de se reciclar, de se atualizar”.

Emergindo dos depoimentos das alunas aparece também a concepção do “mau profissional”, do que não se atualiza, que só trabalha pelo que ganha, que sabe pouco, que reclama muito. “A imagem de professor que tenho é daquele sujeito parado no tempo” (Aluna C, nono semestre, Curso de Pedagogia). Esta mesma aluna faz distinção entre professor e educador, colocando este como o oposto da visão de professor apontada.

Os professores entrevistados apontam que é uma profissão pouco reconhecida, desgastante e desgastada na história do magistério, o que ocorreu historicamente não contribui para que a imagem da profissão seja outra. No que se refere ao salário, os professores preferem não comentar, somente dizem que “deixa a desejar”, “nem vamos comentar”... O salário é uma questão recorrente nos depoimentos em que sentimos falta total de otimismo,

como se fosse algo pelo qual não vale a pena nem sequer comentar ou fazer qualquer esforço de luta, como se houvesse um determinismo histórico a respeito do qual não há qualquer pedra a mover. Mas apesar das dificuldades, muitos mantêm um certo fascínio pela profissão.

Há compreensão de que o fazer do professor exige que esteja sempre buscando, atualizando-se, aprendendo. “A questão de nunca pensar que se está pronto é fundamental” (Professora formadora C, Escola Normal particular).

Estudo realizado por Franchi (1995) a respeito dos salários dos professores e de suas condições de trabalho aponta a degradação de suas condições sociais e profissionais, com sua conseqüente perda de *status* social. Os números mostrados nesse estudo comprovam perdas astronômicas no salário dos professores dos anos sessenta aos noventa, chegando a ser dez vezes menor o salário pago nos anos noventa, comparativamente aos anos sessenta; tais números demonstram por que há tanta rotatividade de professores, por que há um número grande de estudantes dando aulas em regime temporário, enquanto concluem seus cursos, isto tudo culminando na insegurança e desvalorização profissional.

No elemento “profissão” também é identificada a categoria como um todo; esta é vista como desunida, com muita competição, pouco motivada para o trabalho, pouco interessada.

Solicitamos a professores e alunos que descrevessem as qualidades que poderiam demonstrar um comportamento profissional ou que deixariam transparecer o ser profissional, quais os atos que poderiam permitir que se dissesse que o professor estaria sendo profissional. O quadro a seguir organiza as idéias trazidas. É importante dar atenção às falas, pois basicamente descrevem o professor “ideal”, aquele que os depoentes mesmos perseguem, almejam. Trata-se de uma projeção do tipo de profissional que esperam tornar-se ou construir-se. As teorizações construídas sobre o fazer educativo também conformaram uma representação do professor ou professora ideal, transmitida para o imaginário dos alunos por meio dos modelos comportamentais dos cursos de formação. Para Arroyo (2000), o mestre que se quer para a professora e o professor comuns, de escola, é uma imagem sonhada e nunca realizada. A figura dos mestres de escola é uma das mais idealizadas em nossa tradição, presente nas propostas de renovação dos currículos de formação, nas críticas à escola, nas formaturas e nas políticas de requalificação.

Nos quadros que seguem poderemos ver que há respostas muito semelhantes, embora vindas de segmentos diferentes, o que nos permite afirmar que há um imaginário social e pessoal sobre o ser professor, sobre como se concebe o professor. Algumas idéias como: possuir conhecimento, ser inovador, criativo, atualizado, repetem-se em todos os quadros, o que nos leva a perguntar: como este imaginário é construído? Na experiência do cotidiano, nos cursos de formação? As idéias aventadas nos permitem afirmar que os processos de formação, os programas de formação, possuem grande influência, mas não são os únicos responsáveis pela construção destas representações. Segundo Arroyo (2000), as experiências e vivências encontradas no seio da cultura de onde vêm os alunos e professores que possuem sua classe social de origem tornam-se importantes fatores que acabam por influenciar o que se pensa e como se concebe o ofício de ser professor. Tanto professores, como alunas estão bem cientes a respeito das qualidades e habilidades que devem fazer parte do ser e do exercício docente. Portanto, teoricamente as concepções estão presentes, o problema parece estar na concretização destes atributos.

*Idéias das professoras em exercício sobre o profissional professor*

1- Valoriza o conhecimento do aluno
2- Afetivo, humano
3- Aquele que inova
4- Respeita o aluno
5- Responsável, organizado
6 – Lê bastante

*Idéias das professoras formadoras sobre o profissional professor*

1- Possui muito conhecimento
2 – Questionador, crítico
3 – Varia sua metodologia
4 – Possui domínio técnico e habilidades humanas
5 – Está em formação permanente

*Idéias das alunas sobre o profissional professor*

1 – Inova, é criativo, dinâmico
2 – Gosta do que faz
3 – Tem conhecimento
4 – Atualizado e crítico
5 – É amigo, conhece seus alunos

Retomando outros estudos sobre o mesmo assunto, poderíamos afirmar que essas idéias são componentes presentes do imaginário social, das representações alimentadas nos cursos de formação. Mesmo vindo de segmentos diferentes, há uma semelhança grande no que afirmam professor e aluno (algumas idéias até iguais), o que evidencia representações mais ou menos unânimes sobre o ser professor, sobre o profissional professor.

Como referimos no início desta seção, o debate em torno do profissionalismo não tem sido pacífico. A falta de unanimidade nas posições que se firmam demonstra que o tema é complexo e que não há uma opinião formada que possa reunir em torno de si as categorias de pensamento a respeito desta problemática. Para Costa (1995a), há pelo menos duas linhas que se distinguem: a que se centra na análise do processo de trabalho, tendo como desdobramento mais disseminado a tese da proletarização dos docentes, e a que vincula o trabalho docente ao estudo das profissões.

Alguns teóricos, entre os quais Nóvoa, têm trazido à tona este debate mais recentemente, procurando demonstrar que a profissão de professor possui algumas especificidades características e que ainda não conseguimos definir bem qual a amplitude e o estatuto do trabalho docente. Alguns defendem a criação de um código de ética profissional e a organização de uma espécie de “conselho superior” dos profissionais, como possuem os profissionais liberais, estabelecendo, portanto, o caráter de profissão socialmente reconhecida.

Para o autor acima referido, há que redefinir o “modelo” em busca de alternativas mais consistentes e abertas que permitam a formação de um profissional que seja reconhecido pela sua capacidade de responder aos desafios propostos pelo modelo social vigente.



Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e alternância (Nóvoa, 1991, p. 24).

Na perspectiva da profissionalização reconhecida, Giroux (1997) observa que os cursos de formação de professores são desprovidos de consciência social e argumenta que as instituições responsáveis pela formação de professores precisam trabalhar no sentido de explorar a força docente para fortalecer os próprios professores e os futuros mestres. Estes devem ser educados como intelectuais transformadores, capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. Precisamos enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando a limitação do papel dos professores a aspectos didáticos. Deve ser ele convidado a intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, trabalhando no sentido da própria emancipação e do desenvolvimento profissional. Há a necessidade de os professores se fortalecerem a si próprios e deixarem de lado as formas como atuam, no sentido de legitimar o fortalecimento dos interesses do poder constituído e outras forças, cujo objetivo principal é a manutenção do *status quo*

A profissionalização do magistério é um movimento de conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social econômico, tendo como fundamentação a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (Veiga, 1998, p. 09).

Assumirmos a dimensão profissional da atividade docente implica considerarmos os professores como capazes de definir seu próprio programa de desenvolvimento profissional.

O profissionalismo é, então, um ato evocativo para que os professores saiam da situação em que se encontram presos, “cristalizados”, onde parece não haver como superar os

obstáculos que se lhes apresentam. Ele representa a linguagem de possibilidade de novas relações e formas de atuação profissional.

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática (Perrenoud, 2001, p. 25).

Para o autor citado, a profissionalização nas primeiras série do ensino fundamental representa a passagem da aplicação estreita de metodologias, e mesmo de métodos e truques, para a construção de processos didáticos orientados globalmente pelos objetivos de estudo, adaptados à diversidade dos alunos, ao seu nível, às condições materiais e morais do trabalho, ao modo de colaboração possível com os colegas ou os pais. A profissionalização convida o professor a inventar suas próprias respostas; para que estas sejam mais adequadas que as respostas estereotipadas do passado, que sejam reconstruídas com base num saber comum e numa interação entre profissionais. “A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (Perrenoud, 2001, p. 25).

O professor passa a ser considerado um profissional cuja competência vai além da aplicação correta de métodos de ensino e de materiais instrucionais e do domínio de um conhecimento a ser transmitido ao aluno. Ele é um ator social, com uma função socialmente determinada e, portanto, diretamente responsável pelos processos educativos institucionais. É, pois, um dos sujeitos centrais do processo pedagógico, considerado em sua subjetividade, sua identidade, seus valores, seus saberes e habilidades.

Falando dos avanços na formação e na profissionalização docente, Veiga (1997) afirma que algumas reflexões possivelmente causariam perplexidade pela constatação de que não ocorreram transformações relevantes no que se refere às condições dos profissionais da educação. “O professor não pode estar alheio às suas formas de organização. Se ele quer ser de fato agente e provocador de mudanças, tem de realizá-las dentro e fora da universidade, unificando seu papel de educador com o de cidadão” (p. 79).

O profissionalismo que aqui defendemos não pode ser confundido com o profissionalismo enquanto estratégia para dar organização aos processos regulamentados da pedagogia, principalmente em benefício de administradores e de dirigentes, os quais pouco têm contribuído com a construção da autonomia docente. O comentário de Popkewitz (1997) de que a produção de uma nova força de trabalho disciplinada para efetivar a nova pedagogia exigiria novas estratégias para a mobilização dos professores, tornando-os profissionais, é um alerta de como a regulação e a disciplina podem transformar-se em armadilhas perigosas para os professores que almejam construir-se como profissionais por meio da autonomia e da organização coletiva. Há necessidade de discutirmos a “autonomia” e a organização coletiva para sabermos sobre que princípios estão embasadas e a que interesses visam. Pablo Gentili (1998) também alerta, com muita propriedade, sobre as armadilhas do “consenso educacional” e quais suas perspectivas e resultados e como a “disciplina” profissional e pedagógica pode ocultar interesses de outra ordem e mascarar os reais objetivos da categoria profissional.

A retórica atual do profissionalismo é um exemplo da forma como os neoconservadores produzem estratégias semelhantes para atingir resultados diferentes. As mudanças hoje propostas pela legislação (e a brasileira é um bom exemplo disso) contribuem para a perda da identidade dos cursos, sem que os alunos sejam formados numa postura universitária transformadora diante do conhecimento, do currículo e da própria profissão.

Assim a atenção é voltada para o conhecimento técnico, administrativo e questões relacionadas com o status do professor, diminuindo, portanto, a atenção dada aos aspectos sociais e políticos subjacentes ao ensino e à padronização e aumentando a centralização e o controle (Popkewitz, 1997, p. 125-126).

É evidente que as transformações do mundo atual estão fundadas nos processos de conhecimento e saber, o que implica que as instituições onde são produzidos e reproduzidos devem se readequar às novas relações, realidades e contextos que surgem. Estas novas exigências criadas pela ideologia capitalista dominante criam paralelamente necessidades imediatas a serem enfrentadas pelos diferentes sistemas educacionais: definição de novas regras para as diferentes políticas sociais, investimentos em educação, ampliação da oferta

educacional básica e preparação dos profissionais para enfrentarem esta nova realidade. Para isso, Perrenoud (2001) define o professor profissional como um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação dos significados partilhados.

No entanto as condições vividas pelos professores, sua situação em relação ao trabalho, os têm concentrado em mobilizações de caráter defensivo e reivindicatório. Franchi (1995) manifesta-se dizendo que isto acaba colocando em segundo plano um projeto coletivo de ação que vise diretamente à sua profissionalização em um sentido mais amplo, envolvendo a natureza peculiar de sua função social, os problemas de sua formação, as questões mais especificamente curriculares, as inadequações de seu estatuto e das regulamentações de sua atividade e carreira.

A consideração dos aspectos mais marcantes da política de formação de professores, especialmente aqueles que atuarão no início da escolaridade, como é o caso daqueles envolvidos nesta pesquisa, leva de imediato a perceber contradições e os conseqüentes conflitos entre as percepções dos depoentes e os “ideais”, quanto à profissão de professor. Tais contradições entre as afirmações oficiais e as expectativas e posições assumidas por professores e seus formadores precisam ser postas neste trabalho.

Quando discutimos, nos últimos cinco anos, o *locus* preferencial dessa formação, não estamos sendo conduzidos pela idéia de “defesa de mercado”. Estamos conscientes de que o processo formador, como vimos discutindo ao longo da tese, é um elemento fundamental para a construção de identidades não limitado ao fato do professor pertencer a uma categoria de trabalhadores socialmente reconhecida. Estamos advogando e lutando pela construção de uma identidade profissional valorizada pelos seus saberes e pela sua imersão transformadora na sociedade.

## **2.7 As “novas” políticas de formação de professores: centralidade às estruturas, às ideologias, ao poder**

Antes de apresentarmos as considerações finais resultantes desta investigação na qual estivemos olhando o passado e o presente de duas Instituições formadoras, de nível e estrutura distintos, mas ambas voltadas para a mesma finalidade – tornou-se necessário incursionar, mesmo que brevemente, pelo caminho das recentes reformas educacionais brasileiras, buscando decifrar a lógica que preside essas reformas, tentando entender a racionalidade que as comanda.

Uma leitura mais atenta das políticas que vêm sendo implementadas a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN 9394/96), detendo-nos no capítulo relativo à formação dos profissionais da educação, produz de imediato a impressão de um retorno à década de setenta, quando praticamente se impôs aos sistemas de ensino a necessidade de atender aos critérios de eficiência e eficácia, aliados à preocupação com a produtividade.

A ênfase nas tecnologias educacionais orientadas pela psicologia behaviorista que então presidia o discurso oficial, autoritário, da produtividade imediata, visava alcançar os objetivos propostos com o mínimo custo, em função dos recursos existentes. O importante a ser analisado no desempenho de professores e de estudantes era o alcance dos objetivos; os resultados indicados pelos comportamentos finais sem a preocupação de analisar o processo. Aliás, lembramos, o processo que mediava os comportamentos de entrada e os de saída constituía uma “caixa preta”, cujo conteúdo ignorado não interessava desvelar.

Não afirmamos que a mesma proposta vigore em sua totalidade. Contudo o discurso de produtividade, da eficiência, da eficácia continua atuante como método e como objetivo. Isto não ocorre somente em relação à reforma educacional brasileira, mas é um dos reflexos nocivos da crescente globalização econômica e cultural que marca a atualidade. Este discurso vem mascarado de inovação e recheado das boas intenções que o tornam assimilável e até bem aceito pelos mais incautos.

Assim, a nova LDBEN, ao tratar da formação dos profissionais da educação, aponta para uma nova possibilidade que responde às expectativas dos educadores brasileiros explicitadas desde o final dos anos setenta. Trata-se da determinação legal de que todos os professores para a educação básica deverão ser formados em nível superior, em licenciaturas plenas, nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação.

Esta generosa idéia de ter como horizonte, em um período de dez anos, a formação de todos os profissionais de educação em nível superior, inclusive os professores de primeira a quarta série, deve ser considerada com seriedade. Como aponta Nosella (1998), esta proposta não constitui novidade e sua implementação esbarra em dificuldades de toda ordem: políticas, administrativas, corporativas, gerais e locais. Essa passagem deve ser feita de modo planejado, com austeridade, paulatinamente e com qualidade, e merece discussões tanto em nível nacional como em cada Estado em particular, a fim de que possamos definir possibilidades de ação, quer de abrangência mais geral, quer de abrangência local de cada região.

Na medida em que está definido um prazo para o alcance da meta proposta, delinea-se clara a necessidade de serem adotados os critérios de eficiência e eficácia: é preciso agir rápida e eficientemente, formando no tempo o mais breve possível, o maior número de professores.

Nesta perspectiva, podemos interpretar a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior previstos pela nova legislação, como sendo a resposta adequada àquela intenção. Essas novas instâncias de formação, dispensadas das exigências de estrutura e ação das Universidades, corresponderão a alcançar mais rapidamente e com menor custo os resultados esperados.

A idéia de criar uma instituição voltada exclusivamente para a formação de professores (talvez inspirada nos Institutos Superiores de Formação de mestres – IUFM, da França?) pode parecer tentadora, especialmente quando se admite que o formato atual dos Cursos de Licenciatura nas Universidades não corresponde às exigências daquela formação.

Sua implementação fora das Universidades e sua vocação exclusiva para o ensino são, porém, aspectos extremamente preocupantes, especialmente quando se parte da hipótese de

que se pretende desqualificar o ensino universitário e as Faculdades de Educação. Isto significa esquecer que as Faculdades de Educação das Universidades concentram um volume expressivo de profissionais capacitados a realizar uma análise política adequada do aparato escolar capitalista, o que não deve agradar aos propósitos de quem quer controlar mais este aparato escolar. Por outro lado, até por uma razão econômica, é preciso defender a continuidade da formação nas Universidades: por que montar uma nova estrutura quando o mais apropriado seria reforçar a infra-estrutura já existente, inclusive a das instituições públicas?

Mas, provavelmente, para além dos discursos sobre a necessidade de concentrar a formação de professores em um centro, existem outros, como aponta Aguiar:

Diante disto, fica no ar uma indagação: quais foram efetivamente as razões que determinaram a inclusão dessas instituições na lei? Uma hipótese plausível é que se tratou apenas de dar legitimidade jurídica a medidas de política que já se esboçavam no governo anterior e que atendiam ao projeto de flexibilização das estruturas educacionais de acordo com as recentes recomendações dos organismos internacionais (1997, p. 164).

A reforma educacional em curso alterou a constituição do sistema federal de ensino superior, nele incluindo, além dos ISES, os centros Universitários, mas conservando a figura das Faculdades Integradas. Aos ISES, além de manter Cursos Normais Superiores, cabe formar nas demais Licenciaturas, os professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Oficializa-se, assim, um novo *locus* de formação de professores da educação básica, até agora restrito às Universidades, Instituições de Ensino Superior e Escolas Normais. Em outras palavras, passam a desenvolver tarefas até então assumidas pelas faculdades e centros de educação de universidades e instituições de ensino superior.

Esta nova possibilidade provocou uma série de interrogações sobre a estrutura e formas de funcionamento destes institutos. Questionamos se estes terão condições de se constituírem em um espaço de produção de conhecimento científico, de pesquisa, de geração de novas tecnologias, de novas formas didático-pedagógicas, de cultura, que permitiriam uma formação condizente para o profissional da educação. Tais questionamentos, entretanto, não foram ouvidos; não se estabeleceu uma real discussão nem houve um debate transparente para avaliar a situação criada.

Dado este novo contexto, a questão que hoje se impõe aos educadores passa então a ser de outra natureza: qual será o impacto desses institutos da formação do licenciado? Quais são as condições político-pedagógicas e administrativas que terão para responder pela formação qualificada desses profissionais diante das novas exigências da sociedade para a educação básica (Aguiar,1997, p. 160).

A nova política educacional para o ensino superior coloca no mesmo patamar uma instituição sem história, sem precedentes, e as Universidades, instituições que tradicionalmente construíram uma história pública e de intervenção qualificada sobre a formação de professores. Esta proposta leva a questionar: se os Institutos passam a incorporar o trabalho de formação inicial e continuada de professores, que vem sendo desempenhado pelas universidades, há uma superposição de incumbências com duplicação de esforços e recursos para fins idênticos; também se pode questionar qual das instituições terá suas funções mais esvaziadas. Em qualquer caso, é fundamental cuidar para que os ISES não suplantem a responsabilidade das Universidades, ultrapassando suas reais finalidades e funções.

Os Institutos Superiores de Educação, mesmo que instalados sobre propostas político-pedagógicas de qualidade,

[...] estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa na universidade. Os ISEs se constituirão instituições apenas de ensino, distanciando-se da possibilidade de articulação do ensino com a pesquisa e com as práticas culturais muito próprias do ambiente universitário (Brzezinski,1997, p. 152).

Para Demo (1997), o mau uso da idéia dos Institutos Superiores acarretaria uma banalização da formação inicial, inclusive em termos de tempo de formação. É, sem dúvida, uma idéia absurda a de encurtar o tempo de formação, como também é a de manter os vícios pedagógicos tradicionais, destruindo em seu âmago a inovação esperada em termos de capacidade de reconstrução de conhecimento com qualidade formal e política, como pretendem os discursos atuais expressos nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação básica, recentemente aprovadas pelo CNE.

Das novidades trazidas pela LDBEN, a que se refere à continuidade do Ensino Normal em nível médio é a menos inteligível para quem vem acompanhando a questão da formação de professores nos últimos anos; além da surpresa da evidente contradição entre uma determinação



geral que avança e a presença, no mesmo artigo, de uma exceção, que retrocede. Inúmeras pesquisas vêm apontando a crescente descaracterização e o esvaziamento dos cursos de Habilitação Magistério de nível médio, o que, aliás, está demonstrado em nossa investigação. “Dessa forma, o Curso Normal continuaria descaracterizado, constituindo-se em uma alternativa que, além de empobrecida, é fragmentada e aligeirada” (Veiga: 1998, p. 89). Nos debates sobre a crise da identidade profissional do educador formado na Escola Normal, a idéia de sua formação exclusivamente em nível superior desponta como primeiro passo a ser dado. Tal idéia encontra, aparentemente, um consenso, como, aliás, é demonstrado neste estudo.

Esta é, provavelmente, uma das razões – senão a principal para que os legisladores (CNE) tenham inserido nos Institutos Superiores de Educação o Curso Normal Superior, figura cujo entendimento ainda não podemos alcançar plenamente.

A esse Curso caberá a formação, em nível Superior (?) dos professores que atuarão na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Deve-se desde logo referir que a tentativa oficial de tornar o Curso Normal Superior o *locus* exclusivo de formação desses docentes só não se caracterizou em função da forte reação dos educadores universitários, registrada em nível nacional. Tal reação apoiava-se no fato de que, desde o início dos anos oitenta, essa formação veio sendo gradativamente assumida pelas Universidades, em seus Cursos de Pedagogia.

Os avanços que resultaram dessa inserção são a cada dia mais visíveis não apenas em termos de aumento de procura pelos Cursos de Pedagogia por parte dos candidatos ao ingresso na Universidade, como pelo desempenho mais qualificado e pelo engajamento profissional das professoras e professores deles egressos.

Assim, tem sentido falarmos em retrocesso em relação aos dispositivos legais que criaram e estão impondo a implantação do Curso Normal Superior. Aliás, a criação de um curso diferenciado das demais licenciaturas e dentro do próprio ISE já poderia apontar para a continuidade de uma discriminação danosa na formação de docentes para a educação básica.

Podemos supor – e há algumas evidências factuais que apóiam a imposição – que a lógica que orientou tal criação é a da menor exigência, ou seja, a de que educar crianças de zero a dez anos de idade é tarefa menos complexa.

Para Triviños (1998), não se pode seguir alimentando a velha idéia de que para ser educador na educação infantil e nas primeiras séries da educação fundamental basta uma educação pedagógica e conhecimentos rudimentares das ciências, das artes e de outras manifestações espirituais dos seres humanos. É um crime de “lesa pedagogia” ainda admitir a formação de professores a nível de segundo grau.

Formar professores para as séries iniciais tem importância estratégica (mercado de trabalho aberto, por exemplo, preparação de mão-de-obra) e política (formar para a cidadania, desenvolver consciência crítica). Formar professores pesquisadores, capazes de difundir e criar conhecimentos para manter o aluno na escola, e de instituir um processo pedagógico voltado aos interesses dos alunos é função que a Universidade tem buscado. Ao mesmo tempo, é ela o espaço que possibilita aos futuros professores aprofundarem seus estudos, o que não ocorre nos currículos da Escola Normal. A formação de professores para a educação infantil e séries iniciais tem constituído, nos últimos vinte anos, a identidade do Curso de Pedagogia que tem caráter profissionalizante, aliando teoria e práxis.

A universidade, por seu caráter de instituição pluridisciplinar, comprometida com a produção e a divulgação do saber, não pode deixar de lado o compromisso de continuar sendo a principal agência formadora de recursos humanos para a educação. Cabe a ela estar na vanguarda dos movimentos de renovação metodológica e de projetos experimentais, suportando-os com pesquisas que por sua vez, devem alimentar os fóruns educacionais (Silva, 1998, p. 193).

A inclusão do Curso Normal Superior no ISE é não apenas uma decisão polêmica, mas corresponde à firme intenção do governo de retirar do âmbito da Universidade, de seus Cursos de Pedagogia, a formação dos docentes de educação básica. Ora, a formação, muito possivelmente em um tempo menor, aligeirada, que não propicia o desenvolvimento do professor pesquisador que se quer polivalente, produtor de conhecimentos para lidar com situações complexas, não é adequada ao nível de exigência do trabalho e ao perfil profissional desejado. Traz grandes danos para a construção da identidade social e profissional do magistério, pois acabam ingressando em tais cursos pessoas que não desejam seguir uma profissão, mas apenas obter um emprego. “Tendo em vista que a identidade profissional de uma categoria é definida, entre outros fatores, pela existência de formação inicial e continuada

específicas, os referidos programas comprometem enormemente a profissionalização do magistério” (Silva,1998, p. 97).

São muitas as características que se poderia elencar na descrição do perfil profissional desejado para o professor. Mas a intenção deste momento não é essa, até mesmo porque a dinâmica da mudança social faz retomar e rediscutir constantemente este perfil que vai mudando conforme as exigências cotidianas. Nossa pretensão neste capítulo é contribuir para o questionamento do *locus* de formação, o que, de imediato, nos remete à consideração de quem desejamos formar como educador: um subintelectual, pobre de educação geral e de capacidade de refletir e de criar? Certamente que não. No entanto o mais bem-sucedido programa de formação de educadores terá seu êxito relativizado, se os dirigentes políticos e educacionais se deixarem guiar pela “mão invisível”, única e exclusivamente, ou se esta for a meta prioritária na hora de estabelecer prioridades.

Brzezinski (1997) defende que a valorização dos profissionais da educação passa pela definição de sua identidade profissional, mas observa que tanto a LDBEN como as demais iniciativas legisladoras ou práticas que vêm sendo tomadas pelo poder público para isto não têm contribuído; ao contrário, têm servido para confundir e mascarar ainda mais a identidade do professor.

A LDBEN abre possibilidade a que os Estados criem ISES e Cursos Normais Superiores fora do contexto universitário, sem considerar, muitas vezes, os elementos exigidos para a criação de instituições de nível superior. A concretização desta política pelos Estados resultaria em ganhos significativos, sob a ótica do marketing político. Resolver-se-ia em grande parte o problema de formação de professores de Estados e Municípios num espaço de tempo muito curto, o que serviria como elemento de barganha e de influência política em períodos eleitorais. Contudo, salvo por estes aspectos, não se acredita que os Estados queiram assumir e criar esses Institutos, uma vez que não estão conseguindo resolver e administrar as questões de ordem financeira e pedagógica nos níveis de ensino de sua competência hoje desenvolvidos. Os educadores formadores são muito mais levados a pensar que a lógica será outra: os Institutos constituir-se-ão em estruturas que concorrerão com as Universidades, e como instrumentos privilegiados da privatização e submissão à lógica do mercado. Com isso as lutas que se vêm travando desde a década de oitenta, pela profissionalização e formação de professores com seriedade e em instâncias de reconhecida competência, passarão a sofrer um

duro golpe que, no caso específico das Universidades comunitárias, pode até representar sua morte. Trata-se de um retrocesso e de um equívoco histórico, legitimado legalmente, que contraria os interesses sociais e os de uma categoria profissional que há anos vem lutando pela sua dignidade e pelo seu reconhecimento.

Pela nova LDBEN a Escola Normal de nível médio, ainda que enfraquecida na maior parte do país, continua a ser uma instituição credenciada a preparar professores para o magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, como se revela pela recente edição das Diretrizes Curriculares para a Escola Normal de nível médio, que demonstra o claro interesse governamental em manter esta modalidade de formação de professores. Diante desta situação, qual o papel esperado dos Cursos de Pedagogia? Surge como desafio a necessidade de reorganizar, repensar estes cursos para que venham a assumir maiores responsabilidades com relação à educação básica e aos profissionais que nela atuam.

Ao longo de sua história, o Curso de Pedagogia sofreu inúmeras influências e intervenções passíveis de serem identificadas. Mas a questão fundamental não são as interferências em si e, sim, quais as razões que as provocaram. Por que ele esteve e está tão exposto à avalanche legal e reformista? Para Célia F. S. Linhares (1998), as causas estão nos caminhos e descaminhos por onde vem transitando a formação pedagógica oferecida neste curso. Na sua visão, o curso não tem presente e bem claro seu ponto de referência, encontrando-se na impossibilidade de ater-se a um centro. Isto teria colocado o curso à deriva e isolado das questões relacionadas à vida, aumentando cada vez mais o abismo entre conhecimento e existência humana.

Devemos levar em consideração também o pessimismo e o ceticismo com que os Cursos de Pedagogia têm sido visualizados, alegando-se sua incapacidade de formar, de maneira satisfatória, os profissionais da educação; reconhecemos que um contingente significativo de Cursos mantidos pelas Instituições Isoladas do Ensino Superior que proliferam no país nos últimos vinte anos é discutível, bem como é baixo seu prestígio na esfera universitária. Acreditamos, contudo, que o Curso de Pedagogia deve continuar existindo, pode seguir ocupando-se da formação do professor para as séries iniciais e educação infantil, além de assumir outros programas.

De forma geral, o que se percebe hoje é a tendência a uma reformulação significativa do curso de pedagogia. Mas as alterações curriculares podem não surtir o efeito desejado, caso não estejam voltadas para uma análise das matrizes teóricas que perpassam as propostas dos cursos (Veiga, 1997, p. 24).

A observação de Veiga parece não considerar, por um lado, que hoje verificamos mais que uma tendência reformulada. De fato, nos últimos vinte anos a nova vocação da pedagogia voltada para a formação de professores de séries iniciais e também da educação infantil estendeu-se pelo país e tem hoje existência concreta. Por outro lado, o chamamento da autora em relação ao cuidado com a análise das matrizes teóricas que orientam os cursos é importante, pois essas matrizes é que poderão melhor definir a identidade do Curso de Pedagogia. E este parece ser o grande problema a ser melhor discutido entre os educadores e pesquisadores que se ocupam da formação de professores.

Na realidade, subjacente a toda discussão em torno da competência do Curso de Pedagogia em formar professores para a escolaridade inicial e/ou para a educação infantil, e mesmo para além dela, está a antiga questão da identidade do próprio curso. A controvérsia a este respeito está instalada entre os próprios educadores da área, acirrada, hoje, pelas vozes oficiais dos responsáveis pelas políticas públicas de educação que pretendem definir a especificidade do curso.

Assim, confrontando-se àqueles congregados basicamente na ANFOPE, que defendem a formação do pedagogo com base na docência – esta desenvolvida para os níveis inaugurados na década de oitenta – autores como Libâneo (1996, 1997, 1998) e Pimenta (1996, 1997) reivindicam a formação do pedagogo como um estudioso da educação, capacitado a construir o conhecimento pedagógico como ciência.

A posição desses autores parece aproximar-se das finalidades vagamente propostas aos bacharelado criado em 1939<sup>118</sup>, ou seja, preparar “trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (Artigo 1º, alínea a do Decreto Fundador). Caberia perguntar: e os professores da educação básica não seriam

---

<sup>118</sup> Decreto-Lei nº 1190, de 04/04/1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil, Rio de Janeiro.

“trabalhadores intelectuais”?, ou ainda: o “status” de estudioso “desinteressado” (leia-se, o pesquisador) não é alcançado via pós-graduação?

Por outro lado, seguem hoje coexistindo no mesmo curso a formação docente acoplada a dos chamados “especialistas” da educação escolar: administradores, supervisores, orientadores e inspetores para atuarem como técnicos nas escolas e nos sistemas de ensino. Tais habilitações foram anunciadas genericamente no Parecer 251/62 CFE ora como “técnicos”, ora como “especialistas” de educação, ou seja, profissionais destinados às “funções não-docentes do setor educacional”<sup>119</sup>, mas foi o Parecer 252/69<sup>120</sup> CFE subsequente à Reforma Universitária de 1968<sup>121</sup> que, ao fixar currículos mínimos e duração do curso, determinou as finalidades do curso: formação de docentes para o ensino normal e de especialistas para as habilitações acima referidas.

Nesta breve recapitulação histórica é importante ressaltar que o professor Valnir Chagas, já em seu Parecer de 1961, avançava a idéia de que o professor primário deveria ser formado em nível superior, prevendo também que tal função deveria ser ensaiada, antes de 1970(!) nos Cursos de Pedagogia, que deveriam ser redefinidos para tal, cabendo então a formação do pedagogo cientista aos Cursos de Pós-Graduação, abertos aos bacharéis e licenciados de qualquer área, interessados pelo campo da educação (Silva, Carmen. 1999).

Nesta conturbada história de indefinições, cabe ainda ressaltar que a inclusão da formação de técnicos/especialistas no Curso de Pedagogia, a partir da Reforma Universitária de 68, corresponde à subordinação da educação superior do país aos princípios da racionalidade técnica, dirigida pelas razões da eficiência e da produtividade.

Por que voltarmos a este tema? Porque a atual reforma educacional pode ser analisada em função dos mesmos princípios que, afinal, comandam a política neo-liberal que orienta o país.

Nesse quadro, a insistência oficial e oficiosa de que o Curso de Pedagogia não forma professores e, sim, especialistas, remete-nos não só aos anos setenta como à continuidade da visão que separa professor e especialista, professor e cientista, executor e mandante.

---

<sup>119</sup> Brasil, CFE, “Documenta”, nº 11, p. 60-61.

<sup>120</sup> Tanto o Parecer 251/62 quanto o Parecer 252/69 são da autoria do Conselheiro Valnir Chagas, de forte presença nas decisões legais das décadas de sessenta e setenta.

<sup>121</sup> Lei Federal 5540, de 28/11/1968.

Segundo Boaventura Santos (1997), a busca de justificação, ou explicações exclusivamente pela estrutura econômica, tende a transformar os fenômenos culturais e políticos em epifenômenos, sem vida nem dinâmica própria; e como tal não permite pensá-los autonomamente nos seus próprios termos e segundo categorias que identifiquem sua especificidade e a especificidade da sua interação com processos sociais mais globais. A análise da questão educacional e da formação de professores prioritariamente pelo viés da produtividade econômica agrava e oculta a real natureza destas questões e apresenta-se como uma saída pouco adequada para solucionar os impasses que estão postos.

Certamente existem carência e necessidade de debate e de exame público dessas políticas que merecem ser discutidas em profundidade para evitar que no afã de suprir necessidades específicas e particulares de determinadas redes de ensino que exigem medidas de caráter emergencial, instaurem-se políticas permanentes que contribuam para que o profissional continue desvalorizado, mesmo titulado. Sob a ótica governamental, o que vale é o estar “titulado”; a questão da valorização e do preparo profissional, que incidem diretamente no fazer e na qualidade do profissional formado, são discussões de segundo plano e que podem ser pontuais, sem políticas públicas sérias que as orientem e disciplinem. Um exemplo destas políticas seria o estímulo às universidades e outras IES para reorganizarem e reformularem suas faculdades de educação e seus cursos de formação de professores à luz dos debates que estão sendo feitos no país todo, levando-se em conta as inúmeras experiências de sucesso neste campo.

Os educadores formadores precisam estar cientes de que esta discussão sobre os Institutos e as Escolas Normais está situada numa arena em que interesses acadêmicos e outros concernentes às conjunturas políticas de governos locais estão presentes. As disparidades regionais do Brasil serão um forte argumento na ofensiva para instalar esta proposta de formação e com isso legitimar formas de formar recursos humanos que são discutíveis e temíveis, pondo em risco conquistas de longa data de uma série de instituições e entidades que vêm lutando em prol da qualificação e valorização dos profissionais da educação.

## **CAPÍTULO VIII**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: REINICIANDO O DEBATE...**

A idéia de conclusão passa a impressão de que se encerra o processo e que resta apenas colocar a última pedra. Mantendo a coerência com a idéia de incompletude humana e da docência como um contínuo re-fazer-se defendida no texto, as considerações que trazemos agora são finais apenas do ponto de vista da operacionalização do trabalho, porém são abertas, inconclusas e passíveis de análise, debate, crítica e complementação. O propósito firmado neste último capítulo está solidificado em construtos norteadores que serão retomados, sintetizados, como forma de apontar as constatações que poderão contribuir, como objeto de reflexão e questionamento, àqueles que estão envolvidos com a educação, para avançar na compreensão da temática da formação de professores. Em função do desenvolvimento do estudo, estaremos, de certa forma, refazendo a trajetória histórica investigada, destacando as proposições e constatações que julgamos mais significativas.

O homem é um ser que se faz pela história...

O homem é um ser histórico. Está situado em um tempo e um em espaço determinados, fazendo-se ao mesmo tempo em que faz o mundo; a isto denomina-se de mundanidade do homem. Seu agir pode ser mais ou menos planejado, mais ou menos articulado, pensado, pois o homem organiza o mundo e seu espaço vital em meio aos conflitos, aos embates e às disputas próprias do convívio social. O processo educativo se constitui no exemplo peculiar de acompanhar como o homem se pensa a si e pensa o mundo, de como a racionalidade humana se exerce, do caminho que a razão humana percorre, seja no



sentido de uma razão mais “fechada”, instrumental, seja no de uma razão mais “aberta”, emancipatória, dialógica.

Nossa proposta de refletir sobre as escolas de formação de professores, partindo dos elementos históricos, constituiu-se como opção fundamental, uma vez que a contextualização histórica no tempo, no espaço e na cultura, é necessária para uma boa compreensão das ações do homem. O aprofundamento na reflexão sobre a própria gênese da profissão docente e os efeitos que sobre ela têm exercido os processos políticos, econômicos e sociais, auxiliam-nos a proceder a uma reconstituição mais fiel de como as questões do ser professora e da identidade docente têm se produzido, da década de cinquenta aos nossos dias, na Região Alto Uruguai/RS.

A análise histórica da organização e do fazer pedagógico das escolas formadoras da Região delineou o retrato de como os homens, em cada tempo histórico, conduziram sua racionalidade e como a usaram. Consideramos que não há como compreender a beleza em que estes espaços se constituíram fugindo ao resgate histórico.

A racionalidade fundamenta a ação...

As idéias, as concepções que os homens alimentam são as luzes que iluminam suas ações. Estas são o resultado da operação de um modelo de racionalidade, de modo a explicar o mundo e a constituir os indivíduos no meio social. O nosso pensar será decorrente de nossa autoconstrução enquanto sujeito pensante. Não há como pensar algo inteiramente diverso do que somos. Os atos da racionalidade humana são o resultado da construção de um corpo de idéias em cada sujeito histórico. Este corpo de idéias orienta o que devemos ver e o que devemos excluir, deixar de ver. Os parâmetros de análise e de ação no mundo são decorrentes, portanto, da racionalidade instalada e construída em cada um em função do meio social em que transita. A instalação dessa racionalidade é dada no contato primeiro com o mundo, com as coisas, com a cultura, com a teoria que aprendemos enquanto aprendemos o mundo.

A educação é uma forma peculiar de assumir a teoria instaladora da racionalidade fundante, que determina o modo de o homem ver o universo. Não basta existir a história ou perceber que há ocorrência histórica para o homem e a sociedade. É preciso entender como a história se processa, como é feita e quem pensa o acontecer histórico, que não é casual, nem

espontâneo. Como dizia Hegel, há uma razão na história. Há homens que acontecem com a história, que a transformam em um acontecimento antropológico pela humanidade que lhe emprestam. A educação, a ciência, o conhecimento são formas que comprovam esse empréstimo do homem à construção da história.

Pensar essa ou aquela forma de organização escolar subentende que partamos de uma primeira organização do mundo, da sociedade. Para melhor compreender como as escolas, e aqui de modo mais específico as escolas formadoras de professores, participam da história do homem de seu tempo acreditamos na essencial necessidade de fundamentar a compreensão nas racionalidades organizadoras, luminares, em cada situação fática da história. Escola mais progressista, menos progressista, mais relacionada com a comunidade ou menos, diz respeito ao que seus atores pensavam, ao tipo de “pedagogia” que circulava, às teorias que eram tomadas e orientavam a formação do formador, fundamentavam a organização legal, instituíam currículos. Refletirmos sobre o pensamento educacional historicamente situado torna-se uma forma fecunda de entender qual o papel que a escola e a educação desempenharam e desempenham.

Na investigação ora apresentada, referimos este pensamento fundante na forma de racionalidade, como elemento subjacente ao acontecer educativo. É pela leitura destas racionalidades subjacentes que procuramos apreender os significados, práticas, sentidos que determinaram uma ou outra forma de fazer educação e formar mestres.

Subjacente ao fazer há um definir o que será feito, um planejar o que se deseja. Este ato de antecipar o que se fará, esta capacidade de previsão, de antecipação do que vai ocorrer, segundo Marx, é o que diferencia o homem do animal. Na educação, o estabelecimento de objetivos, metas, princípios de ação é dado de acordo com aquilo que constitui o sujeito pensante. Assim, só podemos propor uma prática pedagógica libertadora, se a liberdade for um princípio alimentado, constitutivo da racionalidade pensante, enquanto agente no sentido desta prática. Os grandes princípios que transparecem na análise da história das escolas formadoras denotam o modelo de racionalidade teórica que as constituía. Procurar entender a prática pela prática ou a história pela faticidade histórica pura, sem a razão luminar subjacente, resulta em uma forma distorcida e equivocada de procurar o real sentido da história educacional. Vai faltar o fundamento, o “ser”, o motivo do existir e do acontecer das coisas, que é a racionalidade subjacente.

Analisar a razão subjacente permite que acompanhem o acontecer da história, das práticas educativas. As transformações que se vêm processando em diversos momentos da vida das escolas de formação serão melhor compreendidas pelo acompanhamento das mudanças e das transformações no operar da racionalidade luminar. Esta vai determinando a orientação e reorientação do ver e do fazer na educação. Como registrado no presente trabalho, ocorrerão mudanças significativas entre os anos cinquenta e noventa, decorrentes das mudanças nas concepções de homem, mundo, sociedade, fruto das metamorfoses da racionalidade humana.

Insistimos na importância de percorrer o caminho das racionalidades, porque elas delineiam as fronteiras sobre as quais se constroem as políticas públicas, as políticas educacionais, as decisões em educação.

No terreno das políticas educacionais travam-se muitas disputas de poder. As práticas educacionais são perpassadas por relações de poder que se dão na relação “microfísica”, na relação do eu-tu, na interpessoalidade. O exercício do poder é sutil, acontecendo, muitas vezes, como que num jogo de sedução entre o aparecer e o esconder-se, onde o esconder-se é o elemento determinante da ação. O que permanece escondido produz o efeito esperado e planejado. O aparecer tira o prazer, “desnuda” a sedução de sua essência primordial. A intencionalidade educativa e das políticas educacionais, por vezes, assemelha-se a este jogo, onde o oculto cumpre a função prioritária de hegemonia de valores, princípios, intenções. É sob este olhar que também devemos ver as políticas educacionais e a história das escolas de formação. Os interesses políticos do capital e do modelo de Estado vigente no Brasil determinaram e determinam, seja de forma transparente ou no jogo de sedução, os fins e as intenções em relação à educação e à formação do mestre da escolaridade inicial.

Formando homens e mulheres para a docência...

As primeiras escolas surgidas na Região Alto Uruguai, nos anos sessenta, tiveram a função de formar recursos humanos para uma realidade caótica de ensino. A comunidade regional era desprovida de profissionais e carecia de escolas formadoras de mestres para a escola primária. Há fatores que explicam em parte a situação vivida, entre outros, a distância de centros maiores, e o desincentivo do poder público por ser uma região recentemente

colonizada. A educação passava pelo mesmo problema que outros setores, como a saúde, a agricultura,... que sofriam devido à falta de prioridade por parte do poder público.

A escola, nesse contexto, cumpre uma função social poderosa, seja como socializadora, seja como alavancadora do desenvolvimento cultural e econômico da Região. Era grande, portanto, a expectativa quanto ao papel que a escola formadora deveria desempenhar.

No primeiro período por nós analisado constatamos que a formação desses mestres obedecia a uma racionalidade moralizante muito forte. Na visão de Cunha (1999), revendo a história da atividade docente, é fácil encontrar indícios de que as competências e requisitos para essa profissão ligavam-se às evidências de um comportamento quase puritano. Mais do que apresentar condições que levassem os alunos a aprender, as professoras tinham que demonstrar padrões rigorosos de conduta, inclusive no vestir. Isto significa que a imagem social e pessoal do mestre primário era empobrecida tanto na questão cultural, quanto econômica, o que revela uma contradição notável quando dele se espera um papel e um desempenho significativo sem, em contrapartida, assegurar as condições necessárias para que pudesse desempenhar adequadamente suas funções. Esta situação, lamentavelmente, é a mesma em nossos dias, com raras exceções. O professor primário não consegue se firmar culturalmente pelo saber e nem profissionalmente pelo seu ganho. A imagem veiculada torna-o muito mais um serviçal, tarefairo, do que um sujeito pensante, planejador, organizador do trabalho docente. Esta imagem de professor se traduz num modelo de escola tradicional provinciana, paroquial, reproduzindo uma visão rudimentar de homem e de mundo.

Os depoimentos dos pioneiros retratam vários outros aspectos da profissão de mestre primário, além daqueles referentes à formação moral e aos bons costumes, nos quais o mestre era iniciado e para os quais devia ter cuidado especial. Destacaram eles ser o professor a figura central do processo ensino-aprendizagem, cuja autoridade devia ser respeitada. Por outro lado, mesmo apresentando-se como autoridade, possuía pouca ou quase nenhuma autonomia quanto à seleção e escolha dos conteúdos a serem ensinados.

Os mestres estariam imbuídos da missão...

A luta pela existência da escola e do professor não atendeu, nos primeiros tempos, aos apelos por uma escola de boa qualidade e por profissionais bem formados. A visão de

professor como alguém que desempenha uma “missão” foi predominante, encobrendo outras possibilidades. Esta idéia remonta aos primórdios da história educacional brasileira, quando os professores leigos, para ensinar, deveriam fazer uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da igreja. Embora sua origem remota, o discurso não tem mudado na sua essência, como confirmam os depoimentos colhidos, quer dos pioneiros, quer dos professores e alunos atuais. Apesar das transformações no ideário pedagógico, da mudança social, do crescimento da educação pública, as noções de vocação e sacerdócio não foram descartadas do imaginário das professoras e do imaginário social.

A concepção de missão implicou aceitar o “desapego” às questões de ordem financeira, traduzindo-se na baixa remuneração do professor, na sua proletarização e, como consequência, no afastamento dos homens da profissão e na maior marginalização social de seus membros. Tal concepção, apregoada pelos governantes, reprimiu os debates relativos à profissão, aos direitos políticos e à carreira. A missão vela sutilmente as questões prementes que afetam a vida do professor. Assim, podemos concluir que a ausência de mestres qualificados não era casual, mas, sim, o resultado de um conjunto de situações que relegavam a um papel subordinado, secundário e submisso o mestre primário. Não tendo poder político, não lhes cabia discutir enquanto categoria profissional. Do ponto de vista do desempenho no ensino, por faltar-lhes formação científica, não conseguiam eles ir muito além do senso comum ao enfrentar as situações cotidianas. Seu trabalho era desenvolvido dentro das limitações e precariedades de seu tempo, mas isto não impedia os pioneiros de a este dedicarem-se com entusiasmo.

A autoridade a serviço da disciplina e do controle...

A ingerência dos mestres como “autoridade” estava relacionada à função de disciplinamento e controle da aula, na medida em que os elementos de ordem “pedagógica” já estavam estabelecidos a priori pelo programa a seguir, pelas regras a serem transmitidas e pelo que a legislação prescrevia. O legalismo tinha um forte poder de ação, como demonstram a organização, determinações e possibilidades estabelecidas nos regimentos escolares. Estes, geralmente enfatizavam deveres, proibições e obrigações, em detrimento dos direitos e da liberdade de organização do espaço escolar e curricular. Assim, a presença dos professores como “autoridade” era uma função representativa das autoridades constituídas, uma sociedade estratificada, na qual desde muito cedo era preciso aprender a respeitar e encontrar seu lugar

social. Toda a constituição da realidade escolar voltava-se para demonstrar que as autoridades estavam ali para serem obedecidas, não cabendo aos professores e aos alunos insurgirem-se contra elas.

As escolas de formação foram muito fiéis no cumprimento e na transmissão desta filosofia do “bom mocismo”. A “indisciplina” deveria ser punida e não poderia ser tolerada, mesmo que para isso houvesse a necessidade do castigo, da ameaça, da penalização pública ou do enrijecimento da avaliação. O professor tinha duas funções bem nítidas a cumprir: “dar conta” do programa e preparar os alunos para os exames, em outras palavras, de controle e reprodução.

Esta ênfase remete ao ideário pedagógico que dominou os anos cinquenta e sessenta. De acordo com Weschenfelder (2000), o dispositivo disciplinar é a própria razão de ser da escola e faz com que, mesmo carregadas de boas intenções, as práticas pedagógicas no interior da mesma propunham situações e atividades que disciplinam corpos, desejos e saberes, que regulam o tempo, o movimento dos sujeitos e o próprio espaço físico onde convivem diariamente. Para Cunha (1999), a crise que assola a autoridade do professor, ainda que não seja recente, acirra-se a partir da série de medidas tomadas recentemente quanto à avaliação, às políticas de mudança curricular e ao “controle de qualidade” a que as escolas têm sido submetidas. Isto tudo define a profissão docente em uma perspectiva tecnicista, em um estilo discursivo bem ao gosto da razão instrumental.

Quando falamos destas matrizes teóricas que embasaram a prática pedagógica e a condução do trabalho docente, queremos demonstrar que por elas podemos entender como, em cada momento histórico, houve um modelo de racionalidade agindo e fazendo-se presente na formação destes mestres. Estas teorias são o sangue que corre nas veias da prática pedagógica e alimenta a circulação das práticas e o pulsar do coração do ato educativo. Os motivos, as razões, as escolhas estão relacionadas àquilo que se espera da escola, do professor, do formador, a partir da orientação de um determinado modelo de racionalidade.

O perfil do candidato à docência primária...

Vale a pena comentarmos uma constatação relativa à mudança de perfil dos estudantes evidenciada na fala dos pioneiros e também encontrada na literatura sobre as escolas de

formação. O perfil sócio-econômico-cultural dos candidatos a professor primário das primeiras escolas de formação vai sofrendo modificações provocadas, entre outros fatores, pela mudança de expectativa em relação à profissão, pela reordenação do mundo do trabalho, que abre novos espaços profissionais para os homens, e pela possibilidade de ingresso da mulher no mercado de trabalho, em função da quebra de alguns preconceitos e sobre o trabalho da mulher fora de casa (sair do lar), pela criação de outras possibilidades de formação e pelo desenvolvimento de cursos profissionalizantes. Essa mudança de perfil pode ser percebida pela diminuição do *status* econômico-social-cultural dos candidatos. Para Hypólito (1999), há um fenômeno interessante relacionado aos valores da chamada “classe média”. Os professores vivem as mesmas condições que outros trabalhadores, ganham um salário similar, vivem no mesmo bairro; no entanto, enquanto os outros trabalhadores são assimilados às “classes populares”, o professor, por desenvolver um trabalho de natureza intelectual, é acreditado como “classe média”. Para o autor, esta condição explica a sobrevivência de muitos mitos a respeito do professor e de seu trabalho. “Isso faz com que certos processos característicos da proletarização ou desprofissionalização sejam obscurecidos, fazendo com que ela esteja presente onde não há salário; haja vocação onde não há profissão” (Hypólito, 1999, p. 87).

Os alunos que freqüentariam as escolas de formação (da metade dos anos setenta em diante) seriam os que fazem parte de estratos sociais inferiores, mais pobres que os anteriores. A chamada classe média, pequena burguesia, que outrora buscava os cursos de formação de mestres, teria reorientado suas bússolas para outros cursos. Essa possível “decadência” teria contribuído para uma perda do padrão de qualidade dos cursos, dos profissionais formados e da natureza de seu trabalho.

O que não se pode negar é que houve esta mudança no perfil do candidato às Escolas Normais, porém ainda não temos elementos suficientes nem adequados para medirmos os efeitos dessa mudança. Aliás, consideramos oportuno questionar o que se entende por “perda de qualidade” devido ao ingresso de pessoas mais pobres economicamente. Tal interpretação não significaria uma resistência ao fato de representantes da classe social “inferior” terem a possibilidade de ser educadores dos membros/representantes de classes sociais “superiores”? Os filhos da burguesia não poderiam, assim, ser “contaminados” pela ideologia dos proletários, profissionais da educação? Houve afirmação, nesta investigação, de que o curso

normal, pela mudança da clientela, não estaria mantendo mais a mesma qualidade e não mais garantiria aquela “boa base”. De que realmente se estava falando? A quem serviria a “boa base”? O pensamento pedagógico não estaria sendo reorientado junto com a mudança do *status* social? Não seria muito mais uma reação a esta do que àquela? A nosso ver, são questões em suspenso que merecem novas investigações.

Gênero e vocação andam juntos?...

As mudanças relativas aos estudantes que freqüentavam as Escolas Normais não se registraram somente nos aspectos anteriormente citados; a mudança em relação ao gênero foi marcante; os homens abandonaram o magistério primário e as mulheres passam a ocupá-lo irrestritamente. Este fato não significou igualdade de tratamento para as mulheres; mesmo ocupando a maioria dos cargos no magistério, continuam sendo consideradas de forma extremamente diferenciada, especialmente em algumas áreas do conhecimento e em funções de natureza burocrática, administrativa, diferenciada, consideradas mais “profissionais” e, portanto, reservadas preferencialmente aos homens. “Muito em razão disso, o número relativo de professores nas posições mais altas da carreira docente e nos postos administrativos de mando é bem mais alto do que o número de professoras. O mesmo quadro se repete quando são analisados aspectos referentes à titulação profissional” (Hypólito, 1999, p. 89).

Os poucos homens que vão continuar no magistério primário assumem funções de direção, chefia, comando e raramente permanecem como mestres. Alguns autores explicam a retirada dos homens pela baixa remuneração; pode ter sido o fator mais importante, mas não foi exclusivo nem determinante.

Aliada à discussão a respeito do gênero feminino predominante no magistério dos anos iniciais está a discussão sobre o magistério percebido como vocação. Alguns autores da literatura revisada apontam que o magistério se constituiu em opção prioritária para o ingresso de mulheres por estar ligado, muito próximo, às tarefas da maternidade. O fazer da professora primária coincidia, em muitos pontos, com a atuação materna. A afetividade, o cuidado, a prestatividade, o dom natural no cuidado com o filho certamente contribuíram para a aceitação do exercício docente pelas mulheres. Aliás, nossa investigação mostrou que a afetividade assumiu grande destaque entre as pessoas entrevistadas. Algumas professoras formadas pela Escola Normal e também pelo Curso de Pedagogia destacam a afetividade



como um dos atributos mais importantes para o exercício da docência. Para Weschenfelder (2000) as marcas do discurso psicológico estão presentes quando as professoras atribuem certo benefício da afetividade na aprendizagem, relacionando-a como natural apenas no desempenho das professoras, o que demonstra como é ainda forte a convicção de que afetividade é atributo essencialmente feminino.

O discurso da vocação para o magistério foi encontrado das primeiras escolas normais até o presente. Não se trata, pois, de algo apenas instalado na cultura, é um discurso reproduzido, permanece vivo, presente nas representações dos professores formadores e dos alunos. Quando da pergunta a respeito das razões da escolha da profissão de professor, muitas responderam que foi por vocação. Por outro lado, pudemos constatar que os professores que apresentam maior nível de especialização (mestrado) já estão mais libertos do discurso da vocação; vêem o magistério como profissão e não ponderam a questão vocação alvo de suas preocupações.

Nesta perspectiva, consideramos que o discurso da vocação merece uma maior reflexão. Fundamentalmente, ele encobre a ignorância teórica e técnica do professor e é ideológico, porque atua muito mais no inconsciente do que no consciente dos sujeitos. Cumpre uma função de ocultação da real situação em que os profissionais da educação se encontram e esconde as diferenças sexuais da profissão em favor da legitimação do “naturalmente instituído”, do afeto, do encaixe perfeito à profissão, do amor ao que faz. O fato de instituir um discurso quase que sobrenatural do ser vocacionado para, cria uma espécie de proteção para a exposição à crítica e para a identificação dos contratemplos e vicissitudes que assolam a profissão. Paulo Freire (1993) ataca a concepção vocacionalista do magistério e propõe uma luta acirrada para que se combatam e superem estas falas, pois elas inibem e afastam a construção da verdadeira identidade profissional e impedem que se instaurem melhores condições sociais e profissionais aos docentes.

Saberes e docência...

Uma das preocupações deste estudo foi compreendermos quais as bases epistemológicas ou sobre que saberes, que autores, que referenciais teóricos os formadores de alunos trabalharam e trabalham hoje. As entrevistas, as falas espontâneas, não nos auxiliaram muito nessa compreensão. Alguns pioneiros citaram alguns autores, mas os alunos usavam a

expressão “muitos” para responder à pergunta sobre que autores identificariam como importantes na sua formação. Tornou-se necessário tomar o caminho da análise dos regimentos e de documentos históricos. Através deles podemos identificar a presença dos ideais predominantes em cada período analisado. Assim, constatamos, na década de setenta, a forte presença do tecnicismo e a grande influência da legislação educacional (como, por exemplo, a LDB 5.692/71), quando os regimentos citam como objetivos das escolas exatamente os mesmos da lei em vigência, sem nenhuma alteração de letra ou palavra sequer.

Os anos oitenta, como já foi discutido, caracterizaram-se por uma reorientação quanto às políticas educacionais e às políticas de formação, em decorrência das transformações que se processaram no contexto vivido no Brasil; a formação de professores vai estar impactada por estas, centrando-se as preocupações dos estudiosos e professores mais nas questões do profissionalismo, na carreira, nos direitos enquanto categoria, procurando vincular a figura do professor ao debate político reivindicatório do momento. Apela-se para o compromisso social e político do professor. Reage-se às posturas que pregam a neutralidade política e pedagógica.

As marcas políticas deixadas na docência por este período e que se estendem até o presente são profundas e trouxeram inquietações imensas para os profissionais da educação. Inquietações que se traduzem nas recentes discussões e questionamentos a respeito da identidade docente, da identidade do professor das séries iniciais, aqui especificamente discutida. No entanto faltaram-nos elementos, neste estudo, para concluir a respeito de efetivas mudanças nos saberes desenvolvidos pelas escolas formadoras de hoje.

#### Imagem social e imagem de si...

Os dados recolhidos mostraram que os professores, bem como os estudantes possuem uma imagem de profissional (ou um ideal de professor e profissão), adquirida em função das ações e posturas de seus professores anteriores ou atuais, mas também identificada com a literatura sobre o assunto e pelo que pensam sobre si mesmos (imagem que sonham atingir).

Afirmativas como “exemplo para a comunidade”, “gratificante”, “dedicação” são fortes indicadores das razões da permanência no magistério. Ao mesmo tempo, os professores entrevistados ressaltam que faria diferença se fossem melhor remunerados e mais valorizados. Expressam também sua percepção quanto à falta de critérios diferenciadores e de

tratamento entre os profissionais que assumem a causa da educação e os “maus profissionais”, que trabalham pelo que “ganham”. Estes acabam por denegrir a imagem social e profissional do professor, pois é sobre estes que se fazem generalizações ou são eles termo de comparações quando da análise da profissão docente.

Relacionada a este aspecto, outra constatação que emergiu das entrevistas com professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, foi a de que partilham pouco, trabalham isoladamente, o que transforma o trabalho do professor em um trabalho solitário. A estrutura da escola, do currículo e a forma como o trabalho está organizado privilegia as tarefas individualizadas. Para uma das professoras, o professor permanece distante e isolado de muitas coisas importantes, porque não recebe informações, não troca experiências e não consegue sair para socializar seu trabalho. “Isso reforça a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a idéia de que a autonomia significa um investimento individual” (Cunha, 1999, p. 140). A participação e o auxílio dos colegas de profissão poderiam contribuir para seu trabalho e sua formação. Há um prejuízo para o professor que não amplia e aprofunda suas bases epistemológicas pelo debate e discussão sobre as grandes preocupações teóricas e práticas da docência. Para Cunha (1999), não há trocas, os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão.

Perceba-se que a falta de reflexão e troca não permite que o professor avalie coletivamente seu trabalho, permanecendo o olhar solitário do professor sobre o seu fazer. Também não acontece o debate reflexivo grupal, que enriquece por se constituir em uma forma de, através de muitos olhares reflexivos, corrigir, apontar, rever perspectivas do trabalho de cada um e do próprio grupo. Na base desta ausência talvez esteja a falta de um eixo articulador do trabalho, não só do professor, mas também da escola como um todo, que é o projeto político-pedagógico. O trabalho docente tem sido um trabalho muito voluntarioso e pouco planejado, articulado. Um projeto político-pedagógico pensado, construído coletivamente, pode, como processo e metodologia, constituir-se nesse elemento articulador e estratégico do trabalho docente. Poderá auxiliar no rompimento das ações isoladas e transformar o fazer docente em um modo mais articulado, refletido, onde o processo seria muito mais valioso que o produto.

Ao afirmarem que a grande satisfação do trabalho docente vem do relacionamento interpessoal, da troca com os alunos, os professores participantes deste estudo demonstram serem as recompensas intrínsecas e psíquicas as que mais as satisfazem. É um retorno subjetivo. Este ganho pessoal dá uma dimensão da necessidade de transformar esta individualidade exclusiva em processo coletivo. Ainda segundo Cunha (1999), os incentivos intrínsecos à carreira docente poderiam ser mais socializados estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais. Só assim poderemos dar um passo para superar o mero fazer técnico, burocrático, fragmentado, em que o trabalho docente esteve e está imerso, fruto da racionalidade instrumental historicamente alimentada. Definir as necessidades docentes de forma crítica é uma maneira de superar o reducionismo a que o trabalho docente tem sido submetido. A competência técnica e indispensável, mas desprovida do olhar e de compromisso político, é cega e acaba por reduzir o saber docente a mero fazer e tira qualquer possibilidade de emancipação que o mesmo possa construir.

A caminho da profissionalização...

Segundo Hypólito (1999), o tema da profissionalização docente tem sido recorrente ao longo da história da educação brasileira, tanto pelo fato de o movimento docente insistentemente reivindicar condições de trabalho para uma real profissionalização, quanto pelas proposições levantadas por autoridades e governantes, principalmente em períodos de reformas educativas. Para o mesmo autor, o profissionalismo passou a ser assumido como discurso oficial, como promessa, como algo a ser atingido. Embora possa se considerar que pouco foi alcançado, a profissionalização docente passou a estar cada vez mais presente no discurso dominante. Nesse sentido, o profissionalismo como realidade discursiva se existencializa materialmente nas práticas de formação docente e como categoria historicamente assumida nas articulações dos movimentos de defesa da profissão cumpriu uma função estratégica de luta por maior autonomia e melhores condições de exercício da profissão de professor.

A radiografia da ação docente deve passar não só pela formação-atuação, mas por outros vetores como as razões da escolha do magistério e como o professor administra as questões da profissão e de sua identidade enquanto professor. Esta pesquisa revelou que as razões básicas da escolha não estão relacionadas a um vínculo com o “profissional”. Muitos

dos motivos aparecem relacionados a razões de ordem afetiva, emocional, pouco refletidas, como: é vocação, os pais escolheram, profissão gratificante, não conseguiu fazer outro curso,... São poucos os motivos que refletem opção ou escolha guiada por razões mais profundas, que evidenciem a busca da profissão pelo que ela oferece enquanto profissão, enquanto espaço de ganho como carreira.

O peso da família, dos valores mais próximos ao meio em que a pessoa se encontra pesam mais que fatores mais amplos refletidos pela profissão. Várias dentre as pessoas entrevistadas fizeram menção à existência de um certo tipo de herança familiar na carreira. As escolhas não são feitas pela essencialidade da profissão, a exemplo de razões como: a profissão apresentar projeção profissional, ser um espaço significativo, repercutir junto ao coletivo pelo reconhecimento social e público das pessoas que a escolhem, permitindo que seja apresentada como uma profissão atrativa. Ao contrário, as razões são de ordem mais interna, subjetiva e ligadas ao que a profissão oferece em seus aspectos mais formais: “curso diurno”, “tem na cidade”, “preparação maior que outros”, “trabalha diretamente com pessoas”... Essas posições reveladas nos fazem pensar na dificuldade em conciliar o lado mais dinâmico, de maior envolvimento com a categoria como um todo, de briga por melhores condições profissionais, mais direitos, com uma mentalidade direcionada a tais padrões.

A naturalização do magistério feminino, porque voltado às aptidões da mulher e mãe parece estar vinculada à influência da mãe sobre a escolha da profissão. Este é um traço marcante encontrado na literatura que trata da escolha profissional, também confirmado nas entrevistas. Há uma intimidade muito grande da mãe com a escolha profissional, seu “aconselhamento” possui um significado profundo, seja ao indicar um lugar mais “seguro” de atuação, seja ao induzir a escolha para uma profissão semelhante à sua ou em conformidade com sua classe social, com sua cultura. Desta forma não há como analisar a feminização do magistério apenas relacionada à questão do gênero; há forte vinculação à posição social. Certamente faz parte do imaginário cultural, traduz-se numa representação de expectativas ligadas não só ao desejo de quem escolhe (que é mulher), mas das pessoas com quem convive, que influenciam na escolha, mas também é definida pelas situações objetivas da cultura e do meio sócio-econômico de origem. “Não é possível entender a profissionalização de forma homogênea, enquanto os sujeitos desse processo estão imersos em relações desiguais de raça, sexo e classe social”(Hypólito, 1999, p. 86). Para este mesmo autor, o

número de professores e professoras oriundos da comunidade negra é ainda muito pequeno, se comparado a sua proporção no conjunto da população. Nossa investigação, ao mesmo tempo que revelou o reduzido número de homens candidatos ao magistério nos cursos de formação ou que atuam como docentes nas séries iniciais, mostrou a necessidade de se refletir sobre a pequena parcela de professores negros atuantes.

A “feminização” tem sido tratada pela literatura como algo predominantemente negativo (submissão, desvalorização social, etc.); porém algumas vozes levantam-se proclamando isto como resultado de uma escolha feita pelas mulheres para promover a mudança social, política, cultural. Nas entrevistas feitas, destoando das demais entrevistadas, algumas professoras apontam o magistério como um espaço da possibilidade da mudança. “Nesse sentido, a feminização do magistério pode ser entendida como parte da emancipação feminina” (idem, p. 88). Como um lugar em que é possível provocar a transformação e que o professor possui este poder, é necessário imbuir-se desta vontade e deste querer.

A baixa remuneração não poderia passar despercebida aos olhos de quem pesquisa sobre formação do professor. Em primeiro lugar, temos que afirmar que não é recente, nem sequer das últimas décadas o problema do baixo salário, problema que se agrava nas últimas décadas, em decorrência da política econômica vigente no Brasil, de cunho recessivo e sem reajustes reais. Uma leitura pela história da educação e pelas obras que tratam desta questão permite que se confirme o pouco prestígio social e a baixa remuneração do mestre primário. As entrevistas feitas com pioneiros e as notícias encontradas em jornais mostraram como esta questão está presente desde a colonização. Ela tem sido mais evidenciada a partir dos anos oitenta, porque os professores adotam como bandeira de luta a melhoria do salário e principalmente procuram superar o discurso do conformismo e da doação com mecanismos reivindicatórios: greves, protestos, passeatas. São várias ações políticas de resistência e contestação, mais ou menos conscientes, que fazem parte desse processo e, evidentemente, incluem outras dinâmicas que não somente as de classe. Isto pôs em evidência a real situação dos professores, antes ocultada pelo trabalho silencioso e penoso, calado, mesmo em situações adversas e insatisfatórias. Não queremos condenar as atitudes docentes, nem justificar a baixa remuneração pela análise e evidência histórica; ao contrário, queremos mostrar em que condições o trabalho docente se constituiu e se constrói e quais as armadilhas que são usadas para ocultar os interesses da categoria dos professores.

Se a remuneração é baixa e assim tem sido historicamente, porque os professores continuam aderindo a esta função? Alguns elementos de nossa pesquisa ajudam a explicar isso. Um dos fortes argumentos apresentados é que o fator econômico é secundário; o que mais conta é o resultado do trabalho feito. Outros afirmaram que o fazem porque buscam uma realização pessoal enquanto tal. Há ainda os que são levados pela esperança de que vai haver mudança, de que é a profissão possível dentro da situação vivida. Na concepção de Montaigner (2000), é assim que se constrói a distinção entre gênero e faz com que se aceite a condição de “natureza” excluída e subordinada da mulher, responsável pelo habitus tão presente na violência simbólica. A formação de professoras como extensão do ser mãe faz parte desse programa naturalizado, as mulheres carregam o peso do “preconceito desfavorável”, onde é alimentada a idéia de que o ideal natural da mulher é o lar, a família, o privado e a reprodução.

A variedade de aspectos que perpassam a profissão docente foge, em muito, ao simplismo de considerar a vocação como principal tendência para a escolha profissional. É importante considerar a força do processo de socialização e dos inúmeros agentes socializadores que interferem nas escolhas e opções profissionais das pessoas.

Da prática à teoria/da teoria à prática...

Dentre as categorias que guiaram esta pesquisa, uma se destaca sobremaneira das demais: a relação teoria-prática. Seja de forma explícita ou menos direta, a quase totalidade dos entrevistados, incluindo aqui os pioneiros, fez alusão a esta relação em suas falas. As manifestações se concentraram primordialmente na separação ou na relação dicotômica entre teoria-prática, no sentido de demonstrar que os cursos de formação e os formadores não conseguem unir ou possibilitar a coexistência dos dois termos no processo.

Os alunos, bem como os professores formados, ao se referirem aos cursos de formação, falam do predomínio da prática em detrimento da teoria ou da supremacia da teoria e menor ênfase na prática. A dosagem equilibrada das mesmas ou a organização de um curso que possibilite a coexistência da teoria e da prática não se tornou muito visível. Os cursos ou são mais teóricos e menos práticos ou o contrário. A crítica à organização dos cursos de formação com predominância da prática foi inusitada, porque de modo geral os cursos são estruturados com uma incidência teórica maior no seu início e a prática (na maioria dos casos,

leia-se estágio supervisionado) ao final, com alguns poucos casos de pré-práticas ou pré-estágios do meio do curso em diante.

Nas falas dos entrevistados, o Curso Normal é apresentado como pouco teórico, aprofundando pouco teoricamente as questões, caracterizando-se muito mais pelo pragmatismo, pela difusão de formas de como fazer, onde o aluno aprende fazendo de acordo com o que o professor indica que deve ser feito. Já o curso de Pedagogia é visto como um espaço onde algumas questões ganham maior profundidade; porém, seria pouco prático, com apenas algumas “incursões” na realidade, insuficientes para que os alunos possam sentir-se seguros para o exercício da prática docente posterior. Mas o curso é apontado pelas alunas como um espaço que possibilita a transformação da consciência ingênua em consciência crítica. São vários os depoimentos nos quais as alunas creditam ao curso e à formação o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e de uma ação mais comprometida. Os depoentes que cursaram primeiro a Escola Normal e depois vieram cursar Pedagogia enfatizam muito a diferença e o crescimento na visão de mundo adquirida pela formação superior. Fazem uma leitura lúcida de sua formação secundária e atribuem mérito aos referenciais adquiridos no curso superior que lhes permitem olhar de um modo distanciado e radiografado a formação adquirida no normal e fazer uma autocrítica da formação superior. A constatação das formadoras de que muitas alunas conseguem, ao final do curso, perceber as lacunas e as insuficiências da formação e ter uma compreensão do seu processo autoformativo confirma as falas das alunas.

Quando uma aluna afirma saber o que é um “objetivo”, mas não conseguir “botar na prática”, está dando uma demonstração de como sua formação não está conseguindo possibilitar que ela estabeleça a ponte entre o teórico, e o mundo vivido. Revela o pânico de quem tem o conhecimento teórico mas não está conseguindo fazer a passagem, aplicar o que a teoria diz.

As alunas entrevistadas criticam também as incursões ou observações que são obrigadas a fazer ao longo da formação. Alegam que são poucas, não contribuindo de modo significativo com a formação, pois observar não é agir/atuar e tais observações não refletem a situação cotidiana do fazer pedagógico ao se tornarem professoras. Para elas essa situação é uma maneira de encobrir a falta de projetos mais consistentes e ousados da relação da escola formadora com a realidade educacional (campo).



Muito daquilo que as entrevistadas definem como “incoerências entre a teoria e a prática” foi revelado quando solicitamos às alunas e professoras que se pronunciassem sobre a avaliação. Esta é apontada como a vilã, especialmente quando discutimos sobre o estágio supervisionado e sobre como é desenvolvida a avaliação ao longo do período da formação. Constatamos que a prova ainda é, predominantemente, o instrumento por excelência do processo avaliativo das escolas de formação.

As incoerências entre o discurso pedagógico sobre a relação teoria-prática e o processo avaliativo usado ficam evidentes quando a professora D (exercício em escola pública municipal) afirma: “Desde a minha época se falava em avaliação global, só que nunca se faz uma avaliação global”. As falas das alunas e professoras vão se sucedendo e os exemplos vão fluindo. Ao se referirem à supervisão, as egressas da Escola Normal dizem que era um acompanhamento sistemático, mas, às vezes, contraditório, por cobrar coisas não ensinadas; as supervisoras anotavam tudo o que ocorria, adotando posturas por vezes condenadas pelo discurso de muitos formadores e pela literatura lida no período de formação. Algumas alunas definem a avaliação como “tradicional”, “fragmentada”, classificatória”. A aluna (D, Curso de Pedagogia) demonstra na sua fala como a avaliação evidencia as inconsistências internas do curso de formação. “Só que o tipo de avaliação que a gente discute muito que não deve ser implementada, na prática, acontece aqui na universidade”.

A falta de critérios claros e definidos para a avaliação durante o processo de formação inicial da professora explica porque a avaliação se constitui numa preocupação central do processo ensino-aprendizagem. Os alunos demonstram que os professores não definem claramente sobre que pressupostos vão avaliar, como conduzirão sua avaliação e quais as formas que serão utilizadas. “Eles chegam a comentar que vão avaliar isso, só que na prática não acontece, fica no papel” (Aluna A, Curso Normal público, terceiro ano).

O fato de muitos professores apontarem que farão uma avaliação global, levando em consideração outros elementos além da prova e do trabalho, é colocado em dúvida quando as alunas afirmam que basta somar a nota da prova e dos trabalhos e dividir e tem-se a média obtida. O discurso da avaliação completa, ampla, cai por terra pelas provas contundentes dos fatos que comprovam o quanto é contraditória e incoerente a prática docente. “Agora, durante a participação nas aulas tu não é avaliado, porque tu fazes a soma da nota da prova com a nota

do trabalho dá a média que é entregue no boletim”. “Vocês são avaliados num todo”. Em tudo, só da boca para fora (Aluna E, Curso Normal público, terceiro ano).

Para as professoras formadoras, a avaliação é um tema complexo, que não se esgota jamais. A complexidade da temática se traduz na dificuldade em estabelecer uma relação de equilíbrio entre os elementos de ordem qualitativa e quantitativa do processo ensino-aprendizagem. As dificuldades se somam à dificuldade de instaurar a prática de retornar aos alunos os resultados das avaliações para que possam analisar e reconstituir o processo de conhecimento, superando o erro, as falhas cometidas. Os próprios professores formadores não possuem clareza quanto à fórmula ideal de avaliação. “Teoricamente se pensa muitas coisas interessantes e até se tem clareza de como tem que ser a avaliação. Só que para colocar isso em prática é muito difícil” (Professora formadora D, Curso de Pedagogia).

A falta de conhecimento mais amplo em relação ao aluno, as dificuldades de transformar os elementos qualitativos em número, a ausência de espaços para a reflexão sobre o assunto, a frágil fundamentação teórica que subsidia a prática da avaliação, a visão do erro como fracasso e não como algo que faz parte de uma construção... são elementos apontados como empecilho para que o professor tenha mais clareza, uma prática mais avançada e possa praticar uma avaliação mais justa e coerente com o que o aluno é e representa.

Duas idéias parecem definir bem o que professores e alunos sentem em relação à avaliação e como esta revela a distância que há entre o que se fala e o que se faz nas escolas e nos cursos de formação: a primeira é a concepção de dificuldade em relação à avaliação e a segunda é a visão que temos da mesma, da qual decorre uma prática impositiva, dominadora, que cria um clima de insegurança e prejudica a construção da autonomia do aluno. A avaliação demonstra o quanto temos que percorrer teórica e praticamente para construir um processo de autenticidade pedagógica, na qual alunas e professores se constroem, enquanto constroem a relação do aprender e ensinar.

Onde estaria a saída para resolver a questão da relação teoria-prática? Há necessidade de olhar para algumas experiências e debates atuais em relação à formação, no sentido de romper com o esquema 3 + 1, sobre o qual a grande maioria dos cursos está estruturada. Como os próprios alunos referem, é preciso sair do espaço escolar, institucional e tomar contato com a realidade desde o início do curso. É preciso superar a visão de que somente as

disciplinas de Didática, Prática e Estágio Supervisionado são responsáveis por levar o aluno à prática. Os cursos de formação necessitam ser repensados como uma estrutura/eixo norteadora, pela qual, desde o início do curso, o aluno vá conhecendo a realidade da escola e problematizando seus distintos aspectos, revendo seus referenciais teóricos em função de suas observações e se o desafie a aprofundar mais os conhecimentos em função das exigências constatadas e surgidas pelo contato com a realidade. Como afirma Scheibe (2000), importa que a prática, desde cedo, se transforme em uma iniciação profissional do candidato à docência. A mediação teoria-prática só poderá ocorrer se a organização curricular dos cursos de formação permitir, der espaço, for construída nessa direção. Isto remete à revisão dos projetos político-pedagógicos e das estruturas curriculares dos cursos de formação. Em outras palavras, há necessidade de uma nova racionalidade orientadora dos cursos de formação que passe do modelo instrumental ao dialógico emancipatório/crítico, no qual o incentivo ao aprender seja o cerne e a problematização, a proposta metodológica.

A relação teoria-prática permanece como desafio a ser enfrentado pelos formadores. Precisamos continuar a navegar abandonando as certezas encontradas em direção às incertezas futuras, só assim poderemos aportar na esperança e na confiança de termos sido menos injustos. O caminho da fuga, da covardia, diminui o ser humano. É próprio do homem fazer-se, tornar-se grande pelo enfrentamento dos obstáculos. O caminho é dialogar, procurando aproximar os dois mundos, teoria e prática, para que no eclipse da razão com o cosmos tenhamos a verdade mais pura e o conhecimento mais prudente para a vida mais decente, como deseja Boaventura Santos (2000).

A pesquisa confirmou nossa convicção de que a profissão docente é um processo de construção permanente. O ser “docente” é construído nos debates, nas relações com o mundo, com outros e com as contingências de cada sujeito que faz a opção pelo magistério. Quando a professora B (exercício em escola particular) afirma que ninguém dá nada a ninguém na formação, mas que cada um busca, conquista e “se prepara” para ser mestre primário, confirma a responsabilidade pessoal de cada um no processo de formação/autoformação, na construção de sua identidade.

### Identidade docente: construção permanente...

Os problemas ligados ao profissionalismo colocam-se em uma esfera que diz respeito diretamente à questão da identidade docente. Alguns teóricos analisam a falta de profissionalismo como decorrente de uma não-identidade docente, da não-presença de um *status* profissional. Isto geraria a falta de clareza e de eixos norteadores nas lutas reivindicatórias dos direitos das professoras como categoria. Citam outras profissões “mais bem sucedidas” como mais estruturadas, organizadas e definidas em sua identidade e que o seu sucesso estaria ligado à definição de sua identidade. Esta definição garantir-lhes-ia espaço social e profissional e respeito pelo seu trabalho. Apontam considerações dessa natureza como dificuldades para caracterizar o magistério no âmbito das profissões, pelas múltiplas facetas que seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização, incluindo aí fenômenos sociológicos ligados à estrutura de poder e às questões de gênero. Sugerem a construção da identidade docente como sinônimo de aquisição de credibilidade e de melhoria nas condições do exercício profissional.

Em um artigo recente, Veiga e Araujo (1999) propõem a discussão de um projeto ético-deontológico aos profissionais da educação, como suporte para a organização desses profissionais e como forma de auxiliá-los na profissionalização. Como se está observando, no campo da educação é cada vez mais urgente a elaboração de um código de ética, bem como a regulamentação da profissão com o objetivo de sobrepujar a crescente degradação do trabalho pedagógico, submetido a pressões externas, às vezes brutais, e a tensões internas originadas por interesses contraditórios entre os mesmos profissionais.

O código de ética é a expressão da identidade profissional conjugada com a participação dos profissionais da educação por meio de seu engajamento em propostas concretas emanadas das práticas educativas e de uma concepção de sociedade democrática voltada para o social, o político e o humano (Veiga e Araujo, 1999, p. 113).

Este código seria um instrumento de autoproteção com a finalidade de adquirir conexão interna e ganhar credibilidade diante do público a que se destinam os serviços da categoria.

Para Cunha (1999), a dificuldade de tratar da questão da profissionalização ligada a tais aspectos faz pensar na fragilidade do magistério como profissão, na sua pobre aceitação social e nas contradições presentes na mesma.

Essa constatação leva à idéia de fragilidade do magistério como profissão, tendo em vista a pouca base epistemológica que a estrutura, se comparada com outras profissões, que possuem bases mais objetivas e definidas, estruturadas muito mais pela lógica da funcionalidade pragmática. A docência revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades.(p. 131).

Não acreditamos na resolução dos problemas dos profissionais da educação sob ótica tão linear. A regulamentação da profissão por meio da criação do código de ética isoladamente não conferirá identidade ao magistério. Na visão de Veiga e Araujo (1999), pensar e produzir a profissão do magistério, hoje, implica pensar historicamente o processo de profissionalização e de proletarização que vêm sofrendo os profissionais da educação e que se reflete na imagem social do magistério, em seu processo de formação e nas condições efetivas de trabalho e remuneração. Mas há algo que não se pode negar: não se tem um identidade docente definida para o professor das séries iniciais. Quem deve formá-lo? Onde deve se dar sua formação? Que exigências a ele devem ser feitas? Como deve corresponder? Que princípios deve defender na sua ação? É possível a profissionalização? De norte a sul não se tem uma definição quanto a estas interrogações. Nem mesmo as escolas da Região pesquisada neste estudo possuem linhas unificadas de ação e princípios comuns, que defendam como válidos para quem deseja formar-se como professor. O que as escolas de formação possuem em comum? Que ações desenvolvem em conjunto? A pesquisa mostrou que estas lacunas existem e revelam a grande deficiência na formação e na construção de uma identidade docente para um mesmo cenário geográfico, econômico, cultural/educacional e político.

A palavra “identidade” carrega consigo elementos que permitem que se verifiquem os constituidores da individualidade e a responsabilidade pessoal no processo. A identidade é própria de cada um, *sui generis*, construída historicamente e só pode sê-lo assim pelas peculiaridades que a definem, se fosse de outro modo não seria mais identidade. Isso demanda que se analise o processo de constituição ontológico-histórica de cada indivíduo. Não há

como impor-se na construção da identidade do outro, como participar, se ele não o quiser, não há como intervir. Podemos contribuir, auxiliar, mas para isso deve haver o desejo, a abertura, a predisposição do outro. Ora, se, em última instância, o outro pode dizer sim ou não à ação, sempre estaremos na dependência de sua vontade. Portanto é um processo de construção e autoconstrução da docência. Construção, porque nela podemos participar, auxiliar; autoconstrução, porque é de cada um a tarefa de decidir e formar-se.

Os processos de formação/deformação ocorrem de forma significativa no mundo do trabalho onde cada educador está inserido. Este é formativo porque oferece a possibilidade de revisão dos princípios teóricos provocada pelo confronto com o exercício da prática. Mas pode constituir-se em um processo deformativo, de desqualificação, quando sobrecarregado pelo controle ideológico, pelas péssimas condições de trabalho e pelo pouco incentivo à formação e qualificação.

A luta pela autonomia e profissionalização docente envolve prerrogativas que garantam melhores condições de trabalho e respeitem as práticas docentes construídas ao longo da experiência vivida no mundo do trabalho. Em conformidade com Hypólito (1999), pensamos que a profissionalização não é um problema de solução exclusivamente técnica, e que as condições materiais, culturais e sociais de vida dos docentes são fundamentais para a questão profissional. Autonomia e profissionalismo ganham sentido a partir do lugar onde são pronunciados e por quem são pronunciados, remetendo ao maior ou menor controle, à formação recebida, às condições de trabalho, à democratização do espaço escolar ou não. Como se afirma na análise do discurso é preciso prestar atenção em quem está falando e de onde está falando, para identificar o discurso, aqui, no caso, a identidade docente.

É dentro desse contexto que recorremos ao sentido da prática docente ou do ser docente. Somente o sujeito pode encontrar o sentido de algo, buscar este sentido para si, seja o sentido da vida, seja o sentido das ações na vida. Não há como colocar-se no lugar do outro em busca de um sentido, de uma significação que somente ele pode fazê-lo. Não é diferente quando se trata de falar da formação docente, ela é uma jornada pessoal, subjetiva, de cada um, construída na relação com o outro. O fato de ser uma responsabilidade do sujeito não significa que deva ser solitária. Não, é coletiva, participativa, dá-se no seio da prática social, é política, porém depende do querer e da decisão de fazê-lo e constitui-se em algo de cada um. O homem é um ser político, já dizia Aristóteles, e é no grupo social que desenvolve suas

dimensões mais fundamentais. Para Freire (1997), as pessoas educam-se na relação, na partilha, na dinâmica do meio. É assim que a formação e a autoformação se processam. Não há como solapar estes elementos, não há como destituir ou isolar a constituição do sujeito humano/docente das vivências, da apropriação dessas experiências. Conceber um sujeito que se constitui isolado da materialidade e das significações concretas do mundo vivido é construir o aluno ideal que os entrevistados criticam quando falam que a formação docente se processa embasada em uma concepção ideal de aluno que não existe na realidade, que é criada pela teoria, reproduzida e utilizada como modelo.

É sobre esta visão que os alunos se pronunciam dizendo que as exigências dos cursos de formação são “utópicas”. Para eles não há um preparo real quando o objeto sobre o qual se dá a formação é abstrato, fantasioso. Não se está falando da utopia que Freire (1997), Giroux (1997) e outros pregam, quando afirmam que a educação deve alimentar-se da esperança, do devir. O “utópico” referido pelos alunos está relacionado a uma visão enganosa, mascarada da realidade, a partir da qual a prática docente se constitui em uma falácia cujo objeto real não existe.

Há uma encruzilhada na qual os formadores se encontram e que se constitui no grande enigma a decifrar: qual o *locus* de formação e como se deve dar esta formação do mestre primário? Não é sua interrogação somente, há muitos gestores, dirigentes, teóricos que se encontram nesta indefinição. No cerne da questão está a pergunta pela identidade docente e como chegar ou contribuir para a construção da mesma. Mas não é apenas uma questão de definir princípios e o espaço. Diz respeito à relação do contexto da política educacional do momento que vai de mãos dadas com a conjuntura econômico-política do modelo de Estado adotada hoje no Brasil e no mundo.

A história da formação de professores no Brasil mostra que esta questão sempre se apresentou como o nó górdio da política educacional. Nunca foram pacíficas as discussões a esse respeito. O Decreto presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, colocando em xeque as habilitações do Curso de Pedagogia é um sintoma do muito que tem acontecido no Brasil. Sabemos que há fóruns, debates, organizações, como, por exemplo, a ANFOPE, que vem marcando a história educacional brasileira na defesa dos interesses da sociedade e da categoria docente. Mas a força do poder governamental instituído é visível e concreta.

A LDB ( Lei nº 9.394/96) traz como perspectiva a extinção dos Cursos Normais de nível médio para um tempo bem próximo (2007). Isto vai acontecer? Já se está falando em mudar sua terminalidade, criando outras habilitações para os mesmos. O que esperamos não é que todos os professores tenham formação superior? Que dizer dessa idéia? Estamos em meio a um jogo de forças no qual os interesses dos educadores e do governo não estão sós. Há muitos outros interesses que parecem não estar tão à mostra, mas que nos bastidores têm representado um forte poder de coerção, “definido” políticas e gerado uma tendência a ignorar as aspirações maiores da sociedade, das escolas de formação e da qualidade de ensino, em nome de outros ideais.

Há necessidade de somarmos forças no sentido de resgatar a história, a trajetória e o espaço dos cursos de formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. E uma das ações nesse sentido é firmar o Curso de Pedagogia como espaço de formação desse professor e procurar, por meio da discussão coletiva entre professores, alunos, formadores, teóricos, gestores, definir princípios constituintes da identidade docente, para que sobre esta possamos pensar e repensar novas práticas de formação segundo o processo de mudança e transformação do conhecimento.

No sentido da provisoriedade, algumas breves reflexões, breves palavras à guisa de conclusão...

Temos convicção da provisoriedade do conhecimento hoje produzido, no entanto, não podemos abrir mão da parte da responsabilidade que nos cabe em relação à educação e à formação de professores. A complexidade e as redes de sentidos, em que trabalhamos nos permitem estabelecer relações de diferentes quilates e espécies. Estas acabam por interferir e sustentar as organizações escolares e suas práticas, direcionando o trabalho do professor, orientando seu fazer. A partir deste olhar, somos sabedores de que o definitivo não nos é possível, mas que é necessário o risco e a ousadia como meios para construirmos os caminhos de uma docência comprometida humana e socialmente, mesmo diante da fragilidade do espaço-tempo que estamos inseridos.

Dentro desta perspectiva, em breves palavras, aqui trazemos também breves reflexões sobre os conhecimentos que o desenvolvimento desta pesquisa nos trouxe. As sucessivas análises realizadas nos permitiram perceber que:



- na formação de professores para a escolaridade inicial examinada em uma perspectiva histórica, é evidente, ao longo dos anos cinquenta a setenta o predomínio absoluto da racionalidade instrumental, concretizada em função do momento histórico vivido em nosso país. A partir do início da década de oitenta, inicia-se lentamente, um processo de mudança de racionalidade. A lógica que gerou políticas públicas e orientou ações e práticas dos cursos de formação de professores, até aquele momento, passou a ser questionada e começam a ser desencadeadas manifestações no sentido da construção de uma nova racionalidade, guiada por princípios que combatam e rompam com o paradigma conservador. Entretanto, a ruptura definitiva ainda não se realizou. Foram e estão sendo preciosos os esforços, por parte de educadores e dos cursos de formação, para se libertar da grande influência da racionalidade instrumental, no entanto, esta manifesta, ainda hoje, um poder enorme de orientação das políticas e práticas de formação, como é perceptível nos documentos legais que implementam a atual reforma educacional do país. Sob a cortina de uma linguagem familiar aos pensadores críticos, são adotados e explorados conceitos característicos da racionalidade técnica; assim, em lugar de “aprendizagem de comportamentos” ou de “desenvolvimento de habilidades”, fala-se hoje em “aprendizagem por competência”, articulada basicamente à prática da docência.

- o processo de construção da identidade profissional dos professores é marcado pela racionalidade que preside sua formação em nível institucional. Em nosso estudo fica evidente que todos os depoimentos relacionados às categorias eleitas para entender o que pensam e o que fazem os professores são direcionados pela racionalidade sob a qual foram seus autores construindo sua identidade docente, ao longo de seus processos de formação. Em função dos projetos pedagógicos, da organização curricular e da estrutura organizacional que estabelece os espaços e as relações de poder no interior das instituições, professores e professoras foram formadas - conformadas de modo a assumirem determinados papéis e desenvolverem determinados comportamentos. Essa autoconstrução é igualmente influenciada pelos valores sociais atribuídos ao trabalho do professor.

Os processos de formação solidificam-se a partir de diferentes concepções teóricas e metodológicas. Diversas epistemologias determinam as práticas de formação orientando os rumos e os fins a serem perseguidos e alcançados. Considerando os depoimentos dos professores - universitários ou da Escola Normal - podemos afirmar que muitos desses formadores mostram possuir uma “cabeça bem feita”, pois atuam no sentido de concretizar

processos formativos orientados para práticas de transformação social e de construção de uma escola que responda aos anseios maiores da sociedade. No entanto, a “cabeça cheia” ainda é predominante, mais uma evidência de quão lento é o processo de mudança da e na escola e, conseqüentemente, das mentalidades.

- embora seja cada vez mais ampla a difusão da literatura de orientação crítica, através, principalmente, dos numerosos cursos de pós-graduação em educação do país, a lógica da educação emancipatória não parece haver penetrado nas escolas de nível médio que formam professores. Esta percepção decorre do fato de que, dentre as escolas que foram objeto desta pesquisa, apenas uma demonstra um avanço maior naquela direção. Na concepção dos formadores e nas práticas da escola como um todo, verificamos um “modelo” de formação orientado pelos princípios teóricos da escola crítica. Os próprios alunos que chegam ao Curso de Pedagogia, oriundos desta escola, destacam-se pelo domínio teórico de autores e concepções mais abertas a respeito de muitas das categorias que tratamos na tese.

- o Curso de Pedagogia da Universidade, foi instalado e vem caminhando, mais especificamente na segunda metade da década de noventa em diante, orientado por uma filosofia que deseja a superação da racionalidade instrumental. Esta posição, contudo, não é unânime; encontramos, ao longo do estudo, práticas e visões representativas do tecnicismo pedagógico assim como o entendimento, não só por parte de alunos, mas também de professores, de que o curso precisa ser essencialmente “prático”, o que se pode constatar no desenvolvimento de muitas disciplinas. No entanto, mesmo que a racionalidade emancipatória esteja em disputa com a racionalidade anterior e não tenha conseguido suplanta-la, a formação em nível superior tem se caracterizado por oportunizar aos alunos, maior aprofundamento teórico e uma visão mais crítica em relação à profissão e à atuação profissional, abrindo-lhes novas perspectivas sobre o “ser e o fazer-se” professor. Tal constatação reforça nossa argumentação em favor da formação superior na universidade. Mas, a consciência dos avanços, na direção de uma nova racionalidade, de um paradigma mais comunicativo, não nos isenta de continuarmos a enfrentarmos as muitas resistências que ainda persistem no meio universitário.

Assim, ao finalizarmos nossa tese, o que se nos apresenta de significativo, é a constatação de que um processo de mudança real está ocorrendo no universo da formação de professores; muitos dos “bolsões” de resistência à mudança, sociais e escolares, estão sendo rompidos, instalando-se novas formas de pensar e de agir ao mesmo tempo em que cresce a

consciência das importância daquela formação profissional ser garantida em nível de universidade.

Por reconhecermos que o professor tem papel fundamental na teia das mudanças sociais, precisamos prosseguir em nossos esforços no sentido de qualificarmos e construirmos currículos dos cursos de formação cada vez mais voltados para uma educação crítico-emancipatória.

Ao tentarmos concluir esta tese, percebemos que muitas daquelas indagações que nos moveram a iniciá-la continuam sem resposta. Seguimos interpelados por muitas dúvidas e dilemas, mas movidos por uma grande afirmativa: a de que precisamos continuar a trabalhar, conviver e debater idéias na perspectiva de minimizar as incertezas do cotidiano e de superar as falsas certezas a respeito da formação de professor. Não temos - talvez felizmente- receitas indicativas do melhor modo de fazer tal formação, sólida e socialmente pertinente. Por isso, só podemos concluir pela necessidade de novos estudos, novas investigações; precisamos abandonar nossa condição de espectadores e assumirmos o posto de agentes, pois a cada momento somos chamados a refletir, a tomar decisões, a assumir novas posturas. Como bem afirma Boaventura Santos (1997), vivemos uma “crise de paradigmas”, estamos inseridos em uma “mudança paradigmática” frente a qual o mais oportuno é respondermos sempre com propostas e alternativas que viabilizem a superação do velho paradigma e a consolidação daquele que emerge do aparente “caos” em que nos encontramos. A “crise” da razão instalada pode tornar-se amedrontadora, mas também pode ser a oportunidade para a busca de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, para o crescimento e a concretização de nossos sonhos e utopias.

## BIBLIOGRAFIA

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia A. Institutos superiores de educação na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

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

ANDRÉ, Marli E. Dalmazo A de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: UNB, 1997.

ARROYO, Miguel G. A formação dos profissionais da educação escolar. In. *Políticas de capacitação dos profissionais da educação*. Departamento Técnico Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e publicações. Belo Horizonte: FAE/ IRHJP, 1989.

\_\_\_\_\_. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. Aparecida (org). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996, Vol. II.

\_\_\_\_\_. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSUNÇÃO, Maria M Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. *Obras Completas de Rui Barbosa*. v. IX, 1882, t.1. Rio de Janeiro: M.E.S.P., 1942.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares. *Obras completas de Rui Barbosa*. v. X, 1883. Rio de Janeiro: M.E.S.P, 1947.

BICCA, Luiz. *Racionalidade Moderna e subjetividade*. São Paulo: Loyola, 1997.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BORDAS, Merion Campos. Contribuições da Teoria à compreensão das relações conteúdo-forma – determinações sócio-políticas nos currículos escolares. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 17 (1):05-17 jan/jun/1982.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/SESU/ *Grupo tarefa: Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*. Brasília, setembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior*. Brasília, maio de 2000.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Resolução CEB nº 01/99. Brasília, 07 de abril de 1999.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. . (Org.). *Gestão Democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRUSCHINI, C. e AMADO, T.. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, nº 64, p. 4-13. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro 1988.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

CABRERA, Milcíades H. Consideraciones sobre la formación de profesores de educación básica. *Revista Contexto & Educação*. Ijuí: UNIJuí, ano 08, nº 31, jul./set. 1993, p.73-93.

CAMUS. Albert. *O Homem Revoltado*. Lisboa: Livros do Brasil, 1951.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia do Iluminismo*. São Paulo: UNICAMP, 1997.

CASSOL, Ernesto (Org.). *Histórico de Erechim*. Passo Fundo: Instituto Social Padre Berthier, 1979.

CASSOL, E. & PIRAN, N. Formação Geo-Histórica de Erechim. *Perspectiva*. Erechim, ano 01, número 01, p. 05-53, set/95.

\_\_\_\_\_. Formação Histórica do “Grande Erechim”. *Perspectiva* nº 06. Erechim, novembro de 1977.

CATANI, Denice B. et alli. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, Michel. *A cultura no Plural*. São Paulo: Papyrus, 1995.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1987.

COSTA C. e SILVA, I. Razão comunicativa: uma construção possível? In: *Revista da AEC*. Ano 28, n. 112, jul/set./1999, p. 23-32.

COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995 a .

\_\_\_\_\_. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O currículo nos limiars do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP& A, 1998.

\_\_\_\_\_. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,..* Porto Alegre: UFRGS, 2000.

CUNHA, Maria I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I e CUNHA, M. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

DALMAGRO, Geneci. *História da Escola de 1º e 2º Graus Santa Clara*. Mimeograf. Getúlio Vargas, julho de 1995.

DEMARTINI, Zélia de B. F. e ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 86, p. 5-14. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1993.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação permanente de formadores – educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996.

ENDIPE. *ENSINAR e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

*ESTATUTO da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI*. Janeiro, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. *PÁTIO: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 01, nº 04, fevereiro/abril 1998, p. 26-28.

FERRETTI, J. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

FONTANA, Roseli C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRANCHI, Eglê (Org.) A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: *A causa dos professores*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.



\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO Regional Integrada - FURI. *Relatório Parcial nº 04 - Ordenamentos Institucionais*. Santo Ângelo, 1992.

\_\_\_\_\_. *Relatório Final da Instituição e Relatório Final da Comissão de Acompanhamento*. Santo Ângelo, 1992.

FUSARI, José C. e CORTESE, Marlene P. Formação de professores em nível de 2º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, nº 68, p. 70-80. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro 1989.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernardete. *A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, Corinta M. (Org). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1998.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. e McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. *Formação dos professores: uma questão em debate*. In: *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (9.394/96)*. Rio de Janeiro: Qualitymark Dunya, 1997.

GRUPO MELQUIÁDES. Bases para una política de formación de maestros. *Contexto & Educação*. Ijuí: Unijuí, ano 12, nº 48, out./dez. 1997, p.109-122.

GUIRARDELLI, Jr. P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1992.

HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I e CUNHA, M. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

HABERMAS, J. *O Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Mudança estrutural da esfera pública: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. *Teoria y Praxis: estudio de filosofía social*. Madrid: Tecnos, 1997.

\_\_\_\_\_. *Consciência Moral y Accion Comunicativa*. Barcelona: Península, 2000.

\_\_\_\_\_. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HORKHEIMER, Max. Conceito de iluminismo. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 89-116).

\_\_\_\_\_. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 117-154.

\_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

IMBERNÓN, F. (Org). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KULLOK, Maisa G. Brandão. *Formação de professor: do nível médio ao nível superior*. São Paulo: Catavento, 1999.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?* São Paulo: Annablume, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, Célia F. Soares. Terremotos na Pedagogia: perspectivas da formação da formação de professores. In: SILVA, W. Carneiro da (Org). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EdUFF, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

\_\_\_\_\_. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In. CATANI, Denice et alli. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria A. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996, vol. II.

MARX, K. O capital. Rio de Janeiro: Guanabara, 1882.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MEDEIROS e COLLA. Tecnologia da educação: ciência, técnica e os nexos entre teoria e prática determinados por racionalidades que orientam o uso do conhecimento. In: *Revista Tecnologia Educacional*. V. 22 (116/117), Jan/Fev./Mar/Abril/ 1994, p. 09-20.

MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MENEZES, Luis Carlos de (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

MONTAIGNER, R. “Lá encontrei pela primeira vez a professora... Era uma dedicação incansável”. In: OLIVEIRA, V. (Org.) *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MOREIRA, Antônio F. (org.). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1996.

MOREIRA, Marco Antônio. *Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vê epistemológico de Gowin*. São Paulo: EPU, 1990.

NEVES, Joana. A superação das dicotomias entre os cursos de licenciatura e a formação dos professores para a escola básica. In: *Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica*. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, 1994, p. 114-124.

NOGARO, Arnaldo. A Escola normal e a pedagogia de Rui Barbosa. In: *Revista Perspectiva*. Erechim, ano 23, nº 81, março 1999, p. 51-74.

NOVAES, Maria E. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. e DUARTE, Marisa. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERIN, Z. A Construção da Universidade - retrospectiva histórica. In: *Edição Comemorativa dos 25 anos de Ensino Superior em Erechim*. Erechim - Setembro de 1994).

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PESAVENTO, Sandra J. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores no Brasil em nível de 2º grau: breve histórico e perspectivas. In: *Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica*. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, 1994, p. 93-104.

\_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIRAN, Nédio. Contribuição para a identificação do Alto Uruguai e áreas de abrangência da URI. *Perspectiva*. Erechim, Vol. 19, nº 68, dez/1995.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas dos camponeses no Alto Uruguai*. Rio Claro (SP): IGCE/UNESP (Tese de Doutorado em Geografia – concentração em Organização do Espaço), 1995 (Não publicado).

PIZZI, Jovino. *Ética do Discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POSSÁPP, Agnétis Irmã. Toda Devoção ao Ensino. *Jornal A Voz da Serra*. Quinta-feira, 30 de abril de 1998, p. 24.

PRESTES, Nadja H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RAMALHO, B. Leite de e CARVALHO, Maria E. P de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 88, p. 47-53. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro 1994.

ROCHA, Marlos B. Mendes da. *Educação conformada, a política de educação no Brasil 1930-1945*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROMANELLI, Otaiza. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Entrevista: Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. *PÁTIO: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 01, nº 0, fevereiro/abril 1997, p. 34-41.

\_\_\_\_\_. *A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira, 1977.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Críticas da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

SCHEIBE, L & AGUIAR, M. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In: *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação*. Campinas: CEDES, 1999.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHNEIDER, Regina P. *A instrução pública no RS (1770-1889)*. Porto Alegre: UFRGS/EST, 1993.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1989.

SILVA, Carmen da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Elvan. *O quê ensinar*. UFRGS, mimeo., s/d.

SILVA, Eurides Brito da. *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, Terezinha M. Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

SOARES, Suely G. *Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. *Contexto & Educação*. Ijuí: Unijuí, ano 12, nº 48, out./dez. 1997, p.7-36.

TORRES, João C. de Oliveira. *O positivismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1943.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Notas sobre a formação de professores no Cone Sul. *PÁTIO: Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 01(04):14-18, fev./abril 1998.

VEIGA, Ilma Passos. *Formação de profissionais da educação: buscando linha de rumo*. In: 1º Congresso Internacional de formação de professores nos países de língua e expressão portuguesa. Centro integrado de formação de professores. Universidade de Aveiro, 1993.

\_\_\_\_\_. *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas e utopias*. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. E ARAUJO, J. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, I e CUNHA, M. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.



VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma Passos (org). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

WESCHENFELDER, N. Afinal, qual gênero da educação infantil? In: OLIVEIRA, V. (org) *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

ZAINKO, Maria A. S. A universidade e o compromisso com a formação do professor para a educação básica. In: *Anais do Seminário Nacional sobre formação de professores para a educação básica*. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, 1994, p. 105-113.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

**BIBLIOGRAFIA DE APOIO**

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, nº 96, p. 71-78. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fevereiro 1996.

ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. *Cadernos do CEDES*, nº 17, p. 05-20. São Paulo: Cortez, 1989.

ALVES, N. e VILLARDI, Raquel. *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96)*. Rio de Janeiro: Qualitymark Dunya, 1997.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

BOYNARD, Aluizio P. et alii. *A Reforma do ensino: Lei nº 5.692/71*. Brasília: INL, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 04/97*. Brasília, 11/03/97.

*CADERNOS DE PESQUISA*, nº 20. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, março de 1977.

CANDAU, Vara Maria (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTILLO, José Luis Alvarez (org) *El entretenimiento mental del educador*. Salamanca: Amarú, 1995.

CENTRO de Ensino Superior de Erechim – CESE. *Histórico de Erechim*. Passo Fundo: Instituto Social Padre Berthier, 1979.

CHERRYHOLMES, Cléo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz T. da (org). *Teoria crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CHIAPARINI, Enori. O Pensamento Positivista na formação da Colônia Erechim. *Jornal Diário da Manhã*. Erechim 80 Anos. Quinta-feira, 30 de abril de 1998, p. 4 e 5.

DEMO, Pedro. *Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOMINGO, José Contreras. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GOETZ, J.P. e LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

GOMES, Angel P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? *Revista de Educação AEC*. Ano 27, nº 109, 1998, p.74-93.

ENDIPE. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACEDO, E. Fernandes de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

MANHÃES, Luis C. Lopes. *Estrutura e funcionamento do ensino: legislação básica para o 1º e 2º Graus*. Florianópolis: UFSC, 1996.

MONTEIRO, Sílvio Tavares. Um estudo de classes sociais numa cooperativa rural – Erechim. *Série Pesquisas regionais*. Erechim, ano 1, n. 1, 1978.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

NÓVOA, Antônio *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PARAÍSO, M. Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Vol. 19, n. 2, jul/dez. 1994, p. 95-111.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PELLANDA, Nize M. C e PELLANDA, Eduardo (Orgs.). *Ciberespaço: um Hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação pedagógica*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RIBEIRO, Maria L. Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

SAFFIOTI, H. Iara Bergiovani. *A mulher na sociedade de classe: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Luiz H. da (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Marinete dos Santos. *A educação brasileira no Estado-Novo (1937/1945)*. São Paulo: Livramento, 1980.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHUCH, Vitor F. (Org.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério*. Porto Alegre: Sulina, 1972.

TAVARES, José (Org.). Linhas de Rumos em formação de professores. In: *1º Congresso Internacional de formação de professores nos países de língua e expressão portuguesa*. Centro Integrado de formação de professores. Universidade de Aveiro, 1993.

TAYLOR Y BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Studio, 1984.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Maria E. Sampaio Prado. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.