

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES:
UM ESTUDO A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS CURSOS NORMAIS PAULISTAS
NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960**

ANDRÉIA SANTANA DE CARVALHO

**SANTOS
2008**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES:
UM ESTUDO A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS CURSOS NORMAIS PAULISTAS
NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960**

ANDRÉIA SANTANA DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**SANTOS
2008**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
SIBIU

C331f Carvalho, Andréia Santana de.
Formação de professores polivalentes: um estudo a partir das práticas pedagógicas dos cursos Normais paulistas nas décadas de 1950 e 1960 / Andréia Santana de Carvalho - Santos: [s.n.], 2008.
257f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. Carvalho, Andréia Santana de. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Professora Doutora Maria Amélia do
Rosário Santoro Franco

Professor Doutor José Cerchi Fusari

Professora Doutora Nereide Saviani

(...) a nossa última lei de diretrizes para a educação nacional (nº 9394/96) abriu grandes brechas para uma multiplicidade de experiências de formação aligeirada do professor primário. Mais uma vez a profissão docente no Brasil corre o risco de se enfraquecer diante do oportunismo que, ao ignorar toda uma construção epistemológica de quase dois séculos, rema de olhos vendados para lugar nenhum.

Heloisa de Oliveira Santos Villela

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais e irmãos,
por estarem tão presentes em minha vida pessoal e profissional,
sendo compreensivos, pacientes, afetuosos e solidários.*

AGRADECIMENTOS

À orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelo companheirismo e dedicação.

Aos professores José Cerchi Fusari e Nereide Saviani, pela atenção e sugestões de leituras.

Às professoras Ângela Maria Martins, Francisca Eleodora Severino, Maria Angélica Rodrigues Martins e Maria de Fátima Abdalla, pelas contribuições para aperfeiçoar o meu trabalho.

Ao grupo de pesquisa da Universidade Católica de Santos, que oportuniza meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

À Aparecida Maria Meneguim, Arlette Lusía Negrelli Reis, Carmen Lydia Dias Carvalho, Clóvis Roberto dos Santos, Derna Pescuma, Juliana Marcos Antônio Gollegã Soares, Maria Aparecida Franco Pereira, Sonia Aparecida Ignacio Silva, Vanda Moreira Machado Lima e Zilá Marques da Silva Henriques, que exaustivamente participaram da minha pesquisa.

Aos funcionários da Universidade Católica de Santos e da Universidade de São Paulo, pela atenção e disponibilidade.

Ao Edson, Flávia e Janete, pela compreensão e por incentivar a concluir o Mestrado em Educação.

Aos meus ex-alunos e alunos da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do curso Normal, que cotidianamente me estimulam a compreender a vida com um novo frescor.

À Ana Lúcia, Fausta, Marileide, Simone e Vera Lúcia, pela amizade, solidariedade e companheirismo.

À minha família, pelo encorajamento constante em minha vida.

A Deus, por me acompanhar durante todo o tempo.

CARVALHO, A. S. de. **Formação de professores polivalentes**: um estudo a partir das práticas pedagógicas dos cursos Normais paulistas nas décadas de 1950 e 1960. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2008.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas da disciplina de Prática de Ensino estimuladas nos cursos Normais do Estado de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. Foi de extrema importância para este estudo contextualizar de maneira breve a história dos cursos Normais no Estado de São Paulo. Isso, por sua vez, possibilitou a compreensão de vários avanços e, também, de ranços que a formação inicial de professores polivalentes enfrenta até hoje. Para realizar o presente estudo utilizei entrevistas semi-estruturadas com ex-normalistas que estudaram nas décadas de 1950 e 1960. Analisei depoimentos e documentos da época, tanto coletados no momento das entrevistas, quanto junto ao Centro de Memória da Universidade de São Paulo. Ao ponderar os discursos das ex-normalistas, suas falas, lembranças, memórias e registros documentais pude compreender a importância da inter-institucionalização entre a preparação de professores polivalentes e as classes do ensino primário anexas aos cursos Normais, estabelecendo assim uma unidade entre os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas, fruto de uma construção coletiva. Nessa perspectiva, esse trabalho de pesquisa focou sua atenção em dados que emergiram da articulação dos diferentes tipos de análise de coleta de dados e assim realçou alguns aspectos que me pareceram fundamentais na tessitura dos antigos cursos Normais: a importância da orientação e supervisão da professora de Prática de Ensino; a relevância pedagógica das normalistas conhecerem a realidade escolar primária; a importância das normalistas planejarem e ministrarem aulas nas classes do ensino primário anexas aos cursos Normais sob a avaliação da professora de Prática de Ensino e de outras normalistas; a relevância da professora de Prática de Ensino e das normalistas analisarem coletivamente as regências de aulas em diferentes disciplinas ministradas por cada normalista no ensino primário, avaliando o domínio de conteúdo, as estratégias pedagógicas, os materiais didáticos, a postura da normalista para a (re) construção identitária da docência polivalente, possibilitando, assim, vislumbrar possíveis maneiras para se alcançar a tão almejada profissionalização.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Prática de Ensino, Formação Inicial de Professores Polivalentes, Cursos Normais.

CARVALHO, A. S. de. **Formação de professores polivalentes**: um estudo a partir das práticas pedagógicas dos cursos Normais paulistas nas décadas de 1950 e 1960. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2008.

ABSTRACT

The present work has as an objective to comprehend the pedagogical practices of the subject of Teaching Practice stimulated at the Normal Schools of the State of São Paulo in the 1950's and 1960's. It was of extreme importance for this study to contextualize in a brief manner the history of the Normal; schools of the State of São Paulo, that, in its turn, made possible the comprehension of several advances and, too, rubbish which the initial formation of polyvalent teachers face until today. To achieve the present study I utilized semi-structured interviews with former normal teachers who studied in the 1950's and 1960's. I analysed speeches and documents of the age, either collected at the time of the interview or/and along with the Memorial Center of the University of São Paulo. When pondering over the speeches of the former normal teachers their memories and documental registers I could comprehend the importance of the interinstitutionalization between the preparation of polyvalent teachers and the classes of the primary school teaching attached to the Normal School, establishing thus one unity between the theoretical presuppositions and the pedagogical practices, a fruit of a collective construction. In that perspective, this work of research focused its attention on data which emerged from the articulation of the different types of analyses of the collecting of data and thus enhanced some aspects which seemed fundamental to me in the fabric of the ancient Normal Schools: the importance of the orientation and supervision of the teacher of teaching Practice; the pedagogical relevance of the Normal teachers knowing the reality of the primary school. The importance of the Normal Teachers in planning and ministering classes in the classrooms of Primary Schools attached to the Normal Schools under the assessment of the teacher of Teaching Practice and other Normal Teachers; the relevance of the teacher of Teaching Practice and the Normal Teachers analysing collectively the regencies of classes in different subjects ministered by each Normal Teacher in the primary teaching assessing the command of the content, pedagogical strategies, didactical materials, the posture of the Normal teacher to reconstruct the identity of the polyvalent docent activity, making possible, thus, to behold possible manners to reach such an aimed professionalization.

Key words: Pedagogical Practices, Teaching Practice, Initial formation of Polyvalent teachers, Normal Schools.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01 - EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO POR VOLTA DE 1900	239
FOTO 02 - EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS POR VOLTA DE 1916	240
FOTO 03 – NORMALISTAS	79
FOTO 04 – PROFESSORANDA DE 1958 - DA ESCOLA NORMAL “SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS” - EM SÃO PAULO	82
FOTO 05 – SEMANÁRIO DO SEGUNDO ANO DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA - NA DÉCADA DE 1960 - NO ESTADO DE SÃO PAULO	126

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NORMAL SUPERIOR NO BRASIL – 2000 ATÉ 2005	28
GRÁFICO 02 – QUAL É A OCUPAÇÃO ATUAL DOS ALUNOS?	250
GRÁFICO 03 – OS ALUNOS JÁ FIZERAM ALGUM CURSO SUPERIOR?	251
GRÁFICO 04 – NÚMERO DE CURSOS NORMAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO ATÉ 1960	78
GRÁFICO 05 – NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL - POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 1996 – NO ESTADO DE SÃO PAULO	100
GRÁFICO 06 – NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL - POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2005 - NO BRASIL	252
GRÁFICO 07 – PERCENTUAL DE DOCENTES DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL – POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2002 - NA REGIÃO SUDESTE	104
GRÁFICO 08 – NÚMERO DE DOCENTES DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2005 - NO BRASIL	253

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA - NOS ESTADOS DO BRASIL - 1995	248
TABELA 02 – CARACTERIZAÇÃO DAS DEPOENTES	256
TABELA 03 – CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS	257
TABELA 04 – ESCOLAS NORMAIS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO IMPLANTADAS DE 1897 A 1946	249
TABELA 05 – HORÁRIO DE AULAS DO SEGUNDO ANO DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA - NA DÉCADA DE 1960 – NO ESTADO DE SÃO PAULO	126

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1	
CURSOS NORMAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	51
1.1 INÍCIO DOS CURSOS NORMAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO	57
1.2. EXPANSÃO DOS CURSOS NORMAIS	65
1.2.1 SIGNIFICADO DE SER NORMALISTA NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960 NO ESTADO DE SÃO PAULO	79
1.3 DOS CURSOS NORMAIS À HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO	84
1.4 PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS CURSOS NORMAIS - OS CEFAMs	86
1.5 “FIM” DOS CURSOS NORMAIS EM NÍVEL MÉDIO	89
CAPÍTULO 2	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES: DILEMAS E DESAFIOS	92
2.1 CONCEITUAÇÃO	96
2.1.1 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	97
2.1.2 PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	101
2.1.3 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	105
2.2 REFLEXIVIDADE-CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA DESAFIANTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES	108
CAPÍTULO 3	
PRÁTICA DE ENSINO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES	132
3.1 CONCEITUAÇÃO	136
3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	144
3.2.1 PROFESSOR DE PRÁTICA DE ENSINO	145
3.2.2 CONHECIMENTO DA CULTURA ESCOLAR	152
3.2.3 PLANEJAMENTO/PLANO DE REGÊNCIA	158
3.2.4 ANÁLISE COLETIVA DAS PRÁTICAS	165
3.2.5 IDENTIDADE PROFISSIONAL	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186

ANEXOS	200
ANEXO A – CARTA DO CORPO DOCENTE PARA OS ALUNOS DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO - 1996	201
ANEXO B – DEPOIMENTOS DE EX-NORMALISTAS	203
D60-01	203
D70-02	205
D00-03	207
D50-04	208
ANEXO C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM EX-NORMALISTAS	209
E60-01	209
E50-02	216
E60-03	223
E50-04	230
E60-05	234
ANEXO D – FOTOS	239
FOTO 01: EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO POR VOLTA DE 1900	239
FOTO 02: EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS POR VOLTA DE 1916	240
ANEXO E – HISTÓRICO ESCOLAR DE EX-NORMALISTA	241
ANEXO F – HISTÓRICO ESCOLAR DE EX-NORMALISTA	242
ANEXO G – HISTÓRICO ESCOLAR DE EX-NORMALISTA	243
ANEXO H – HISTÓRICO ESCOLAR DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO DA ESCOLA MUNICIPAL DE SEGUNDO GRAU “ACÁCIO DE PAULA LEITE SAMPAIO” – 1999	244
ANEXO I – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT – 2002	245
ANEXO J – QUADRO CURRICULAR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL “ACÁCIO DE PAULA LEITE SAMPAIO” – 2004	246
APÊNDICES	247
APÊNDICE A - TABELAS	248
TABELA 01: NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA - NOS ESTADOS DO BRASIL – 1995	248
TABELA 04: ESCOLAS NORMAIS PÚBLICAS ESTADUAIS	

DO ESTADO DE SÃO PAULO IMPLANTADAS DE 1897 A 1946	249
APÊNDICE B - GRÁFICOS	250
GRÁFICO 02 – QUAL É A OCUPAÇÃO ATUAL DOS ALUNOS?	250
GRÁFICO 03 – OS ALUNOS JÁ FIZERAM ALGUM CURSO SUPERIOR?	251
GRÁFICO 06 – NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL - POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2005 - NO BRASIL	252
GRÁFICO 08 – NÚMERO DE DOCENTES DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2005 - NO BRASIL	253
APÊNDICE C - ROTEIROS	254
ROTEIRO PARA OS DEPOIMENTOS DE EX-NORMALISTAS	254
ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM EX-NORMALISTAS	255
APÊNDICE D – CARACTERIZAÇÕES	256
TABELA 02 – CARACTERIZAÇÃO DAS DEPOENTES	256
TABELA 03 – CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS	257

Apresentação

Os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que lhes aclaram os obstáculos, à ação a qual não se dicotomiza da reflexão. E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração.

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

Estudando há mais de duas décadas na instituição escolar, em diferentes contextos educativos – a Educação Infantil (antiga pré-escola), o Ensino Fundamental (antigo primeiro grau), o Ensino Médio (antigo segundo grau), a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), o curso de Pedagogia, o programa de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e o programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação - e trabalhando há quase uma década com a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e o curso Normal em nível Médio, nas esferas públicas municipais (Santos e Guarujá), pude, ao longo da minha história de vida, tentar analisar e superar os óbices que interferem na formação inicial e continuada de professores polivalentes.

Inúmeras vezes, enquanto aluna da Educação Infantil e do Ensino Fundamental recorro de situações de desconforto, inquietação, repetição, desânimo, repressão, ansiedade, condicionamento e frustração.

No entanto, como estudante do Ensino Médio, da Habilitação Específica para o Magistério, do curso de Pedagogia e do programa de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, lembro-me de vários momentos de alegria, criatividade, parceria, participação, reflexão-crítica, respeito e prazer em aprender e ensinar.

Estas recordações e lembranças estão contextualizadas no cenário da cultura paulista. Trata-se de uma história de vida repleta de inquietações e desejos por uma escola mais democrática, que incentive a tomada de consciência crítica da maioria da população por meio do diálogo emancipador, da análise da realidade e da discussão criadora, como defendia Freire (2002, p. 88):

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 2002, p. 88).

Nasci em 1981, no município de Santos – Estado de São Paulo, onde pude vivenciar um período marcado pelo final da ditadura militar¹ e pelo início da redemocratização da política brasileira.

O meu primeiro contato com a educação escolar foi em 1987, quando tinha seis anos de idade. Na Educação Infantil estudei em uma instituição privada, onde a maioria do corpo discente era preferencialmente filho (a) de portuário. Muitos trabalhadores do Porto de Santos eram sócios da “Associação Docas de Santos” e tinham uma porcentagem de desconto nas mensalidades da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio “Docas de Santos”².

Meu pai era portuário, trabalhava mais de dez horas por dia, vivenciava péssimas condições de trabalho e remuneração, participava de greves e sofria ameaças de demissão. Devido às restritas condições financeiras, ele escolheu a instituição escolar “Docas de Santos”, para que eu fosse alfabetizada na Educação Infantil, pois em 1984, meu irmão mais velho havia concluído uma etapa dos seus estudos na Escola Municipal de Educação Infantil “Olívia Fernandes” sem saber ler e escrever.

¹ A ditadura militar (1964-1985) foi um período histórico caracterizado por um forte autoritarismo, centralismo político, censura e supressão dos direitos constitucionais.

² A escola “Docas de Santos” é uma Unidade Municipal de Ensino (UME), que é a atual denominação das escolas municipais de Santos, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Da primeira experiência escolar, enquanto aluna, recordo da professora explicando aos alunos que o objetivo da Educação Infantil era exclusivamente alfabetizar para a primeira série do Ensino Fundamental. Ela proibia conversas e brincadeiras porque considerava que a escola era um lugar sério para estudar.

O que mais me incomodava na Educação Infantil era o distanciamento entre as pessoas e a falta de ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem. Não recordo da minha primeira professora cantando músicas, fazendo a leitura de livros paradidáticos e brincando com os alunos. Lembro-me apenas da utilização da cartilha “Caminho Suave³” como o único livro didático para alfabetizar e de atividades que visavam a simples memorização das letras, sons, palavras e frases.

Recordo-me de que desde a Educação Infantil, eu dizia para os meus pais que tinha um sonho: ser professora para ajudar a transformar o então ensino tradicional em um processo de ensino e de aprendizagem significativo, permeado pelo diálogo e análise da realidade.

Na instituição escolar “Docas de Santos” continuei estudando durante a primeira, a segunda e a metade da terceira série do Ensino Fundamental, mas considerava que o ensino era muito autoritário, monótono e desvinculado da minha vida cotidiana. Lembro-me de que preferia ficar doente em casa do que ir para a escola.

Em 1989, quando estava cursando a segunda série, minha família já não residia perto da escola onde eu estudava. Meu pai não queria que eu deixasse de estudar em uma escola considerada de “boa” qualidade pelos trabalhadores do Porto de Santos. Foi necessário utilizar um micro-ônibus particular para que me

³ De 1948 até 1990, no Brasil, a cartilha “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima vendeu aproximadamente quarenta milhões de exemplares.

levasse até a escola. Fiquei estressada porque saía de casa no período matutino e retornava só ao anoitecer.

No bairro onde residia havia a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Doutor Fernando Costa”, que era considerada de “boa” qualidade pela comunidade local, pois não havia greves e os professores não eram faltosos. Recordo-me de que era difícil conseguir matricular uma criança. Somente no mês de julho de 1990, uma amiga da minha família conseguiu me matricular na terceira série do Ensino Fundamental, por intermédio de uma vereadora do município de Santos.

Pude sentir a diferença entre uma escola particular e uma escola pública. Lembro-me que o conteúdo transmitido na primeira série da escola particular, era o que a professora estava ensinando na terceira série da escola pública. Também, considerava que o ensino da escola particular, assim como o público só reforçava a simples memorização dos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Meu pai não estava satisfeito com a qualidade do ensino público oferecido pela escola “Doutor Fernando Costa”, mas alegava que não tinha condições financeiras para pagar uma escola particular e que nesta instituição municipal, eu era considerada uma “boa” aluna porque conseguia ótimas notas no boletim escolar. Por este motivo, ele deixou que concluísse o Ensino Fundamental em uma escola pública.

Na década de 1990, cotidianamente, escutava que a Escola Municipal de Ensino Médio “Acácio de Paula Leite Sampaio” proporcionava uma formação inicial de professores polivalentes⁴ - Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - considerada de “boa” qualidade pela sociedade da Baixada Santista.

Aos treze anos de idade, decidi fazer a Habilitação Específica para o Magistério em uma escola pública municipal, mesmo contrariando as expectativas dos meus pais. Eles alegavam que eu iria sofrer e deixar de fazer uma brilhante carreira profissional, já que era preponderante um desprestígio social em ser professor, no sentido de uma baixa remuneração salarial, precárias condições de profissionalização e jornadas duplas ou triplas de trabalho para o docente poder se sustentar de maneira satisfatória.

Na Habilitação Específica para o Magistério recordo-me de que desde o primeiro dia letivo, comecei a vislumbrar outra maneira de compreender o processo educacional, pois durante a formação inicial de professores polivalentes vivenciei uma proposta pedagógica inovadora (Anexo A) alicerçada em várias situações de diálogo, alegria, compromisso, confiança, imaginação, segurança, parceria, participação, sinceridade, respeito e prazer em aprender e ensinar.

Esta modalidade de ensino é inesquecível na minha trajetória de vida porque, durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fui alfabetizada em um ensino tradicional, fundamentado na simples memorização das letras e suas respectivas sílabas, palavras e frases enfadonhas, sem uma reflexão-crítica.

⁴ Ao iniciar a coleta de dados para o meu projeto de qualificação do Mestrado em Educação, pude escutar de uma entrevistada que na Escola Municipal de Ensino Médio “Acácio de Paula Leite Sampaio”, na década de 1990, havia uma preparação de docentes inspirada no projeto do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Para maiores informações sobre o projeto CEFAM leia Cavalcante (1994), entre outros autores.

Hoje, analisando de forma mais consistente, posso perceber uma ruptura paradigmática entre o Ensino Fundamental e a Habilitação Específica para o Magistério. Na escola onde fiz a Habilitação Específica para o Magistério, em período integral, era enfatizada uma práxis docente que instigava um exercício essencial: o quê, o porquê, como e para quê ensinar.

Estas questões estavam presentes na formação dos meus professores da Habilitação Específica para o Magistério e nas orientações para as respectivas práticas de preparação de professores polivalentes. Alguns dos meus professores⁵ estavam concluindo a dissertação de Mestrado em Educação.

A meu ver na escola “Acácio de Paula Leite Sampaio” havia uma formação profissional bem fundamentada, uma vez que nossos estudos se pautavam em: Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Wallon, Libâneo, entre outros autores renomados.

Fundamentada em autores que defendem uma prática mais reflexiva para a formação de educadores, dentre eles: Alarcão (2005), Libâneo (2001, 2002, 2005), Pimenta (2000, 2005), Schön (1995), Zeichner (1993, 1995), avalio que a escola onde estudei a Habilitação Específica para o Magistério oferecia uma formação inicial de professores polivalentes entrelaçada com a prática, especialmente, com seminários, oficinas e estágios supervisionados na Educação Infantil, nas séries (nos anos) iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

⁵ Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1997, Susanna Artonov defendeu a dissertação de Mestrado em Educação intitulada de “*A contribuição do estágio para a formação de professores e seu alcance social*”, sob a orientação do professor doutor Marcos Tarciso Masetto. Na Universidade de São Paulo, em 1998, Simone Rodrigues Batista defendeu a dissertação de Mestrado em Educação intitulada de “*Televisão e formação inicial de professores: a importância da mediação docente*”, sob a orientação da professora doutora Maria Felisminda de Rezende e Fusari.

Entendo que em minha formação inicial de professora polivalente enfatizava-se o compromisso social para a formação de professores-cidadãos e priorizava-se a concepção interdisciplinar, no sentido de estimular uma visão de totalidade na formação dos docentes.

O interessante, nesta escola onde fiz a Habilitação Específica para o Magistério, era que os docentes não tratavam os alunos como crianças. Pude questionar o processo de ensino e de aprendizagem, elaborar e ministrar aulas, confeccionar materiais didáticos, avaliar plano de aulas. No dia-a-dia percebia que a vontade de ser professora estava se consolidando e que tinha feito a opção profissional adequada.

Meus professores da Habilitação Específica para o Magistério sempre nos faziam recordar que a profissão docente nunca começa do zero, pois cada aluno traz dentro de si a imagem de um professor, imagem esta construída por meio de suas experiências como aluno. Assim, considero que um dos grandes desafios da minha formação inicial de professores polivalentes foi desconstruir e reconstruir uma nova concepção do papel identitário do professor.

Não concordava que a Habilitação Específica para o Magistério fosse equivalente ao Ensino Médio. Mesmo estudando em período integral e durante quatro anos percebia que não estava aprendendo vários conteúdos de Física, Química e outras áreas de conhecimento, que contemplavam o currículo do Ensino Médio.

Tenho consciência de que historicamente, a Lei da Reforma do Ensino do Fundamental e Médio nº 5692/71, foi marcada por uma ideologia autoritária impressa pela ditadura militar no Brasil e estabeleceu a profissionalização compulsória no Ensino Médio, uma vez que a tornava uma Habilitação Específica

para o Magistério, empobrecendo os conteúdos essenciais ao desempenho do professor polivalente, constituindo uma fragmentação e aligeiramento na formação inicial dos docentes polivalentes. Essa modalidade de ensino profissionalizante excluía importantes disciplinas curriculares, tais como: Metodologia da Alfabetização e Metodologia da Matemática.

Nosella (2002, p. 178) ao realizar uma crítica à Habilitação Específica para o Magistério argumenta que:

O rico e o amplo conceito de *escola* foi reduzido ao pobre e mecânico conceito de *curso*, para *baratear* e *empobrecer* a escolarização. A Escola Normal (...) era um ambiente rico, complexo e orgânico no qual variados cursos anexos eram oferecidos, integrados. O atual curso de habilitação ao magistério, ao contrário, é uma mera seqüência de disciplinas oferecidas em escolas alheias, no seu conjunto, à problemática da formação do educador (...) (NOSELLA, 2002, p. 178) [grifos do autor].

De maneira minuciosa, ao analisar a formação inicial de professores polivalentes, no âmbito da Habilitação Específica para o Magistério, Gatti (2000, p. 47-48) ressalta que os ex-alunos apresentavam cinco defasagens:

- (...) um baixo Grau de compreensão da *relação* entre métodos, técnicas e procedimentos de ensino com o nível de desenvolvimento dos alunos, bem como com os objetivos e com os conteúdos a serem tratados;
- (...) dificuldades de *ordenar e coordenar conteúdos* em área de Língua Portuguesa (Alfabetização) e Matemática (...);
- (...) mostraram incapacidade para lidar adequadamente com a criança que apresenta diferenças em seu processo de aprendizagem (...);
- (...) demonstraram grande dificuldade em pôr em ação comportamentos visando à reorganização das relações em classe (...);
- (...) não mostrando em suas opções de atuação nenhum reflexo dos conhecimentos que lhes foram transmitidos durante sua formação para professor (...) (GATTI, 2000, p. 47-48) [grifos da autora].

Historicamente, no cenário brasileiro, a Habilitação Específica para o Magistério foi desenvolvida em períodos distintos: diurno e noturno. Muitas vezes, os estágios eram desenvolvidos apenas de maneira burocrática, conforme afirma Pimenta (2001).

A última turma a se formar na Habilitação Específica para o Magistério, na Escola Municipal de Ensino Médio “Acácio de Paula Leite Sampaio”, foi no ano 2000.

Neste mesmo ano letivo, comecei a cursar a graduação de Pedagogia para aprimorar os conhecimentos construídos na formação inicial de professores polivalentes em nível Médio. Pude, informalmente no meu cotidiano, observar que no curso de Pedagogia eram discrepantes as dificuldades dos alunos que não haviam feito a Habilitação Específica para o Magistério se comparadas aos discentes que concluíram a formação inicial de docentes em nível Médio.

O meu primeiro emprego não foi como professora da Educação Infantil, das séries (anos) iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Enquanto eu estava cursando a Pedagogia trabalhei como monitora de creche e de internato onde havia somente meninos (crianças e adolescentes até quatorze anos de idade).

Ainda, trabalhei na Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Santos coordenando projetos como: “Nossa Praia”, “Cata-treco” e “Cate a caca do seu Totó”, que visavam à tomada de consciência crítica da maioria da população acerca da preservação ambiental.

Durante o meu início de carreira fiquei frustrada, pois só tive oportunidades de trabalhar como professora polivalente com baixa remuneração salarial, que nem dava para custear o curso de Pedagogia, no Centro Universitário Monte Serrat.

Introdução

(...) aos formandos em formação inicial, são como uma espécie de *híbridos* que, não deixando de ser alunos, assumem já o papel de professores. É aqui que reside a sua especificidade. O seu problematizar e o seu questionar deverão recair, assim nos parece, sobre a prática pedagógica, embora pouca experienciada ainda. Sugeriríamos assim que os futuros professores fossem colocados em situação directa mais cedo, não criando um fosso entre teoria e prática, mas antes possibilitando o *aprender fazendo*.

Ana Maria Cardoso
Ana Maria Peixoto
Maria Carmo Serrano
Paulo Moreira

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores em nível Médio tornou-se interesse pessoal de pesquisa quando iniciei, em 2005, a minha carreira como docente na formação inicial de professores polivalentes, na mesma escola em que fiz a Habilitação Específica para o Magistério.

Este meu início de carreira coincidiu com uma forte tendência de extinção dos cursos Normais em nível Médio no Brasil, conforme estabelecido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo sessenta e dois:

A formação dos 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 Normal⁶.

Reafirmando essa tendência à extinção dos cursos Normais em nível Médio, o parágrafo quarto do artigo oitenta e sete da vigente lei define que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço⁷”.

No início da década de 2000, o discurso educacional era enaltecer a formação inicial de professores polivalentes em nível superior, no âmbito do Normal Superior. No entanto, parece-me que nas entrelinhas da nova legislação, o objetivo era somente transferir o Normal em nível Médio para o Normal Superior.

⁶ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Nacional, Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

⁷ Ibidem.

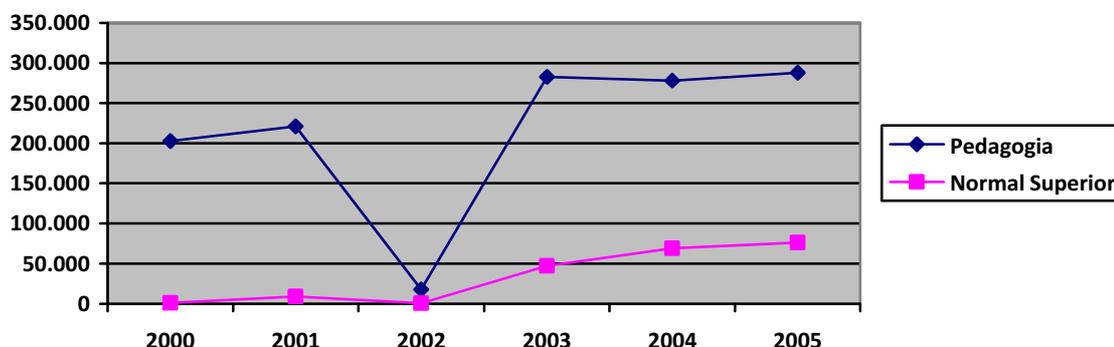
É importante ressaltar que o Ensino Superior não pode ser entendido como sinônimo de universitário, pois muitas vezes, o Ensino Superior é desenvolvido em um *locus* que não valoriza a pesquisa científica, tais como: faculdades e centros universitários.

Minha impressão é que a vigente lei produziu no início da década de 2000 um grande contingente de alunos para os cursos de Pedagogia. Por exemplo, a Prefeitura Municipal de Santos firmou uma parceria com o Centro Universitário Monte Serrat e financiou o curso de Pedagogia para os professores e monitores de creches estatutários (concurados) que ainda não possuíam a licenciatura.

Na coleta de dados realizada pelo INEP (2008b) acerca das sinopses estatísticas da Educação Superior (graduação) no Brasil, observa-se que, em 1995, havia cento e quatorze mil e quinhentos e oitenta e sete alunos matriculados nos cursos de Pedagogia. A região Sudeste era a que mais possuía alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, sendo que o Estado de São Paulo tinha trinta e um mil e quinhentos e vinte e cinco discentes, como se pode verificar na tabela 01 (Apêndice A).

Em dados mais recentes do INEP (2008c, 2008d, 2008e, 2008g, 2008h, 2008i) é possível observar um aumento significativo do número de alunos matriculados nos cursos de Pedagogia do Brasil, de acordo com o gráfico a seguir:

GRÁFICO 01: NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E NORMAL SUPERIOR NO BRASIL - 2000 ATÉ 2005⁸



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005 (INEP, 2008c, 2008d, 2008e, 2008g, 2008h, 2008i) .
Acessado em: 20 de janeiro de 2008.

Houve, no período de dez anos (desde 1995 até 2005), um aumento expressivo no número de alunos matriculados nos cursos de Pedagogia do Brasil. No ano letivo de 1995 havia cento e quatorze mil e quinhentos e oitenta e sete discentes matriculados nos cursos de Pedagogia e, em 2005, havia duzentos e oitenta e oito mil e cento e cinqüenta e seis alunos⁹.

Essa expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil intensificou-se com a política de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva em aumentar o acesso da população brasileira aos cursos superiores, por meio de financiamentos aos estudantes que pertencem a uma classe social menos favorecida economicamente.

Em concomitância ocorreu a expansão dos cursos Normal Superior no Brasil, sendo que em 2000 havia mil e cento e sessenta e seis alunos matriculados e, em 2005 havia setenta e seis mil e trezentos e sessenta discentes.

Apesar do indicativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 sobre a formação inicial de professores polivalentes em nível superior, a

⁸ Segundo o INEP (2003), até 1999, no Brasil não havia alunos matriculados no curso Normal Superior.

⁹ Ainda há que se discutir a queda das matrículas nos cursos de Pedagogia de 2001 e 2002.

Prefeitura Municipal de Santos em 2004 começou a oferecer um projeto de curso Normal em nível Médio para a população da Baixada Santista.

De acordo com Santos (2004), a iniciação desse projeto de curso deveu-se à constatação de que a maioria dos monitores de creches de entidades conveniadas com a prefeitura era leiga. Apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (artigos: vinte e nove; trinta; trinta e um; sessenta e dois; oitenta e sete – parágrafo quarto¹⁰) foi implantado um projeto de curso Normal em nível Médio, no sentido de oferecer qualificação mínima a esses monitores¹¹ e que, no final dessa modalidade de ensino, receberiam um diploma para atuar como professores de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, comecei a vivenciar alguns conflitos no curso Normal em nível Médio, que provocaram inquietações enquanto pesquisadora, tais como: Qual é o *locus* mais apropriado de formação inicial de monitores de creches? Qual é o *locus* de formação inicial de professores polivalentes – no curso Normal em nível Médio, na Pedagogia ou no Normal Superior?

Ao analisar o *locus* de preparação inicial de docentes polivalentes, Villela (2005b, p. 77) ressalta um paradoxo contemporâneo brasileiro: “(...) nos

¹⁰ Assim se lê nos artigos vinte e nove; trinta; trinta e um; sessenta e dois; oitenta e sete – parágrafo quarto da Lei 9394/96: **Art. 29.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. **Art. 30.** A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. **Art. 31.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **Art. 87. Parágrafo 4º.** Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

¹¹ Os monitores de creches foram convidados pela Prefeitura de Santos a cursar o Normal em nível Médio.

encontramos num mar de indefinições à política de formação do magistério primário. Abandonam-se as escolas normais ou transferem-se ao curso superior? (...)”.

No entanto, Scheibe (1999, p. 65) afirma que no contexto brasileiro, o curso Normal em nível Médio:

(...) é, e ainda será, por vários anos, uma realidade para algumas regiões do país. Esta modalidade de formação merece, portanto, a nossa preocupação e o nosso discernimento, a fim de que uma ação com qualidade seja perseguida, tendo sempre como perspectiva o educador ideal (SCHEIBE, 1999, p. 65).

Por exemplo, na região Nordeste do Brasil, muitas vezes, o professor que alfabetiza crianças não possui sequer o Ensino Fundamental completo.

Penso que em pleno século XXI é importante analisar a formação inicial de professores polivalentes, no *locus* do curso Normal em nível Médio, para tentar vislumbrar e construir novas perspectivas no cenário educacional, a partir da superação gradativa da questão que ainda incita os educadores brasileiros: o *locus* mais adequado para a preparação inicial de docentes polivalentes é o curso Normal em nível Médio e/ou o Ensino Superior (Pedagogia e Normal Superior)? Está certo que o ideal é o Ensino Superior, no entanto, acredito que essa transição deva ser feita com critérios de qualidade, com planejamento e com compromisso político.

A Resolução CEB nº 02/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, estabeleceu no segundo artigo, a extrema necessidade de se “investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente

contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática”¹². No entanto, essa perspectiva está longe de ser concretizada.

É perceptível e quase consensual que no cenário educacional contemporâneo há uma tendência a priorizar, pelo menos nos discursos, uma formação inicial de professores polivalentes, que vivenciem e estabeleçam uma relação intrínseca entre a teoria e a prática docente da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, transcendendo a mera observação realizada nos estágios supervisionados.

Muitos pesquisadores – Libâneo (2002), Pimenta (2001) – alertam sobre a complexidade do trabalho do professor. Sabe-se que no contexto das escolas públicas (estaduais e municipais), muitas vezes, há um número excessivo de alunos por sala de aula, existem classes multisseriadas, faltam materiais didáticos, entre outros fatores que dificultam o desenvolvimento de um trabalho adequado que enriqueça o processo de ensino e de aprendizagem. Os professores precisam ser bem preparados inicialmente e essa formação deve perdurar em todo desenvolvimento profissional do docente, indo além das questões que envolvem os conteúdos e as metodologias específicas.

Nas escolas públicas municipais, como professora polivalente - da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do curso Normal em nível Médio – até hoje vivencio condições precárias de profissionalização dos docentes. Por exemplo, em 2006, no município do Guarujá, ministrei aulas em uma classe

¹² BRASIL, Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB 2, de 19 de abril de 1999**: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/default.shtm>>. Acesso em: 09 ago. 2006.

multisseriada do projeto “Pedala Galera”, tendo como objetivo principal: alfabetizar os alunos (as) repetentes das séries iniciais do Ensino Fundamental¹³.

A meu ver, até hoje, o projeto “Pedala Galera” incentiva a exclusão social, uma vez que os professores polivalentes ficam estressados porque ministram aulas em duplas ou triplas jornadas de trabalho; realizam um trabalho docente com classes de alunos supostamente homogêneas, que apresentam defasagens de aprendizagem e um comportamento social inadequado; faltam materiais didáticos nas salas de aula; há um número excessivo de alunos por turmas.

Semanalmente, participo de reuniões pedagógicas em escolas públicas municipais, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – e observo que não há a discussão coletiva sobre os assuntos pedagógicos, pois as reuniões resumem-se em questões burocráticas de organização escolar. Muitas vezes, os professores ironizam e falam que é o Horário de Trabalho Perdido.

Sinto que as condições precárias de profissionalização de professores polivalentes intensificam jornadas duplas ou triplas de trabalho docente. Para custear o programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação, tenho que trabalhar com uma carga horária de aulas excessivas, por causa da baixa remuneração salarial.

Para iniciar o Mestrado em Educação, na Universidade Católica de Santos, renunciei aos concursos públicos do Estado de São Paulo e da Prefeitura de Santos, no cargo de professor da Educação Básica I porque o número de aulas ministradas pelo professor polivalente não é compatível com a carga horária do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Educação. Informalmente, percebo que

¹³ A Secretaria Municipal do Guarujá ainda não implantou o Ensino Fundamental com duração de nove anos.

pouquíssimos mestrandos da Universidade Católica de Santos atuam como professores polivalentes.

No programa de Mestrado em Educação, compreendi a relevância de ressignificar a formação inicial de professores polivalentes para poder compreender o sentido que os cursos Normais em nível Médio tiveram na preparação de docentes polivalentes durante um século e meio de história, no contexto brasileiro, apresentando diferentes configurações e carregando em sua trajetória uma longa experiência com práticas pedagógicas para a docência polivalente.

Considero que estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos Normais em nível Médio pode trazer à tona as raízes da formação inicial de docentes polivalentes no cenário do Estado de São Paulo.

O meu projeto inicial de pesquisa era sobre “A construção dos desejos de ser professor: um estudo a partir de alunos de um curso Normal no município de Santos”. Com esse projeto ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, sendo que o objetivo era analisar a complexidade que envolve a construção dos desejos de ser professor na contemporaneidade, pois minha inquietação no momento era: o que leva os alunos a cursarem ainda o Normal em nível Médio?

Durante o primeiro semestre do Mestrado em Educação, elaborei um artigo que levava em consideração a construção dos desejos de alunos do curso Normal em nível Médio de se tornarem professores. Para isso, em 2006, coletei vinte e cinco depoimentos manuscritos semi-estruturados de normalistas da Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio¹⁴”, com o objetivo de que

¹⁴ A escola “Acácio de Paula Leite Sampaio” é um patrimônio histórico com mais de meio século de existência. Atualmente, ela oferece os seguintes cursos para a população da Baixada Santista: Contabilidade, Logística e Normal.

relatassem quais foram os motivos que os impulsionaram a escolher o curso Normal em nível Médio.

Analisando tais depoimentos compreendi que o grande desafio é transformar os alunos que estão em diferentes ocupações (desempregados, monitores de creches, diaristas, babás, comerciantes, costureiros, inspetores, cozinheiros, professores de academias, psicólogos, recepcionistas, telefonistas) em professores polivalentes para atuarem com crianças de zero a dez anos de idade, conforme pode-se observar no gráfico 02 (Apêndice B).

Segundo Sacristán (2005, p. 86) “(...) devemos dar bastante importância aos motivos de ação dos professorados, pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade (...)”.

É importante ressaltar que nesse primeiro momento de aproximação com o universo do objeto de conhecimento tive certo estranhamento, uma vez que parecia haver uma tentativa de “renascimento” do curso Normal em nível Médio, no município de Santos, na Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio”.

Após analisar os discursos dos normalistas, diagnostiquei que há um percentual considerável de normalistas que já têm graduação nas seguintes áreas: Desenho Industrial, Direito, Educação Artística, Educação Física, Pedagogia e Psicologia, conforme o gráfico 03 (Apêndice B), sendo que uma normalista é pós-graduada em Psicopedagogia. Constatei que muitos normalistas não apresentam o desejo (o querer ou a vontade) de serem professores. Eles estão no curso Normal em nível Médio meramente para obter um diploma com a finalidade de ter um emprego ou exercer outra função no local em que trabalham, aumentando, assim, a remuneração.

Enguita (2004, p. 24) explica que no mundo contemporâneo, os cidadãos buscam a certificação e, não, necessariamente a qualificação, uma vez que desejam a “(...) estabilidade e um posto de trabalho em condições vantajosas e relativamente bem-remunerado (...)”.

Paulatinamente, fui compreendendo que o meu projeto de dissertação precisava de novas configurações. Realizei uma coleta de dados com quatro ex-normalistas das décadas de 1950 até 2000, por meio de depoimentos semi-estruturados (ver roteiro - Apêndice C). Meu objetivo era compreender o que se aprendia nos cursos Normais em nível Médio, como eram as aulas, os estágios supervisionados, entre outros aspectos relevantes na formação inicial de professores polivalentes.

Em alguns depoimentos de ex-normalistas¹⁵, percebo a relevância da experiência pedagógica dos estágios supervisionados na formação inicial de professores polivalentes. Tratava-se de uma experiência pedagógica desenvolvida nas próprias instituições escolares onde cursavam o Normal em nível Médio, conforme é evidenciado no discurso da D60-01: os estágios supervisionados “*eram muito ricos e intensos, porque eram com as turmas do Primário da própria escola*” (D60-01 - ANEXO B).

Ao que parece há um consenso de algumas depoentes que, no curso Normal, elas exercitavam na prática aquilo que a teoria preconizava, alegando que iam à prática sabendo como trabalhar em sala de aula.

Em um curso Normal da década de 1960, segundo a D60-01:

(...) Toda a ambientação pedagógica era da Escola Nova, assim sendo, lemos John Dewey, William Kilpatrick, Maria Montessori, Decroly, enfim, conhecemos todos os “Métodos Ativos”, o que foi

¹⁵ Para maiores informações sobre a caracterização das depoentes, leia a tabela 02 - Apêndice D.

ótimo! E os brasileiros que trouxeram para cá essas idéias: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo (...) (D60-01 - ANEXO B).

Passei a considerar que tentar compreender as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino, dos cursos Normais do Estado de São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960, poderia oferecer uma nova perspectiva para a formação inicial de professores polivalentes, pois alguns depoimentos enfatizam que o antigo curso Normal em nível Médio propiciava adequadas condições de profissionalização para a docência polivalente.

É possível verificar que muita coisa mudou na formação inicial de professores polivalentes, porque muitas vezes, na atualidade, os estágios são meramente burocráticos. Paralelamente percebe-se que foi ficando cada vez mais difícil formar um professor polivalente, devido às demandas escolares cada vez mais complexas.

Ao destacar alguns problemas que precisam ser repensados na Educação contemporânea, Menezes (2007, p. 14) menciona que infelizmente, a formação inicial de professores polivalentes:

(...) se dá em instituições de ensino superior sem vínculo real com escolas de Ensino Fundamental e Médio. Esse divórcio entre teoria pedagógica e prática didática resulta em aprendizagem deficiente e só será superado com residência pedagógica e co-responsabilidade entre centros formadores e escolas (MENEZES, 2007, p. 14).

Vários autores, como Canário (2006), Enguita (2004), Libâneo (2002), analisam que a escola de hoje, ao absorver a maioria da população necessita trabalhar com diferentes classes sociais, culturas, etnias, interesses. Essa complexidade das demandas passa a exigir uma outra configuração para a formação de professores e os estudos recentes sobre a epistemologia da prática - Nóvoa

(1995), Pimenta (2000), Sacristán (1995) – passam a evidenciar novos parâmetros e exigências para essa formação. O professor requer ser formado de outra maneira.

As práticas pedagógicas dos antigos cursos Normais em nível Médio podem clarificar algumas perspectivas de formação inicial de professores polivalentes de hoje. Gatti (2000, p. 49) argumenta:

(...) que a formação de professores de 1ª à 4ª contou com uma instituição que (...) chegou a mostrar nível de qualidade muito bom: os antigos Cursos Normais, integralmente voltados para a profissionalização no Magistério (...) (GATTI, 2000, p. 49).

Tenho certeza de que, não é possível resolver os problemas da formação inicial de professores polivalentes com a mera implantação do antigo curso Normal em nível Médio. No entanto há alguns aspectos dessa experiência histórica que, por certo, pode ser resgatada.

Ao analisar a preparação de professores polivalentes, Menezes (2007, p. 14) ressalta que um dos problemas na formação inicial de docentes polivalentes, no âmbito da graduação é que as “(...) professoras das séries iniciais e gestores formam-se nos mesmos *cursos de Pedagogia*¹⁶, sem foco e em prejuízo de ambas as especialidades” [grifos do autor].

Essa crítica à graduação em Pedagogia é pertinente e sinaliza a necessidade de repensar a formação inicial de professores polivalentes. Conforme se verá mais adiante, os cursos de Pedagogia no Brasil não tinham, originalmente, a especificidade de formar o professor de séries iniciais. Formava, originalmente, o especialista em educação e os professores para o curso Normal.

¹⁶ Para maiores esclarecimentos da área de Pedagogia, leia a Tese de Doutorado de Franco (2001).

Segundo Franco (2001), em 1939, os cursos de Pedagogia formavam o especialista para atuar nos sistemas escolares além de formar os formadores de professores para a escola Normal.

Ao coletar dados em uma entrevista semi-estrutura com uma ex-normalista, pude escutar que a preparação de docentes polivalentes era a tônica primordial no curso Normal em nível Médio, conforme é expresso no discurso da E60-01: “(...) a grande preocupação dos professores daquela época era nos mostrar que a verdadeira função do professor era desenvolver o aluno e trabalhar para isso” (E60-01 – ANEXO C).

Na entrevista, quando questionada acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na formação inicial de professores polivalentes, a E60-01 disse:

A gente aprendia efetivamente, porque ela [referindo-se à professora de Prática de Ensino] dava o ideal, a gente lutava, preparava a aula, o melhor que podia, ia para prática, dava aula e recebia críticas dos colegas e da professora. Vejo que isso é uma coisa positiva, porque não corria o que acontece hoje quando o aluno que faz Licenciatura vai a uma escola fazer observação da prática docente e observa situações totalmente antipedagógicas. Muitas vezes eles nos dizem: “eu vi o contrário de tudo aquilo que aprendi aqui” (E60-01 - ANEXO C).

A fala desta ex-normalista demonstra que existe uma sensação que se formava adequadamente o professor polivalente, nos antigos cursos Normais em nível Médio.

Alguns depoimentos de ex-normalistas confirmam que a observação que os estudantes realizam nos estágios supervisionados é requisito importante para a formação inicial de professores polivalentes. No entanto, em pleno século XXI, percebo que no âmbito da formação inicial de professores polivalentes, muitas vezes, quando os estudantes de Pedagogia observam as práticas dos docentes polivalentes, nas escolas de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino

Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, constatam que não há uma utilização reflexiva-crítica das teorias estudadas no Ensino Superior. Não basta observar, é preciso que as teorias sejam confrontadas e ressignificadas com a prática.

Durante a elaboração do meu projeto de pesquisa, construí e apresentei o artigo “Curso Normal de São Paulo: um estudo sobre a gênese da formação inicial de professores e os valores subjacentes” (Carvalho, 2007a), no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Discursi sobre a relevância do primeiro curso Normal do Estado de São Paulo, na formação inicial de professores, ressaltando, assim, que com o advento do primeiro curso Normal paulista vislumbrou-se um *locus* específico para a preparação de professores polivalentes.

Refletindo sobre minha trajetória de pesquisa, percebo que esse momento foi decisivo na elaboração do meu projeto de dissertação. Durante a tessitura e explanação desse trabalho, pude observar que os antigos cursos Normais em nível Médio são assuntos densos, férteis e essenciais para a compreensão da formação inicial de professores polivalentes.

Pretendia elaborar um projeto de pesquisa intitulado “Curso Normal: um estudo sobre a história da formação inicial de professores”, embora sentisse a necessidade de dar um passo a mais.

Comecei a dialogar com um dos grupos de pesquisa da Universidade Católica de Santos, a equipe “Práticas pedagógicas: pesquisa e formação”, coordenada pela professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Essa equipe diagnosticou a necessidade de delimitar a temática abordada no meu projeto de pesquisa.

Recordei as recentes obras acerca da formação de professores, realizadas por autores como: Alarcão (2005), Franco (2001, 2005a), Gómez (1998), Josso (2004), Libâneo (2001, 2002, 2005), Pimenta (2000, 2005), Schön (1995), Zeichner (1993, 1995); que valorizam a preparação de todo professor em um enfoque reflexivo-crítico.

Pimenta (2000, p. 15) alerta, com muita propriedade, sobre a necessidade de um novo paradigma de formação para o professor contemporâneo, no sentido genérico, pois ainda, no dia-a-dia, o docente é considerado um mero “(...) técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados”.

Penso que estimular a formação do professor, em uma concepção reflexiva-crítica, é um desafio árduo, mas essencial. Convivemos em um sistema capitalista permeado pela dominação, opressão e alienação de uma minoria de ricos sobre uma maioria de pobres.

Trata-se de uma estratégia política e epistemológica a perspectiva de uma formação inicial de professores polivalentes que sejam críticos e, evidentemente, compromissados com a complexa superação das desigualdades sociais.

Quando elaborei e apresentei o artigo “Práticas formativas para a docência: um olhar a partir dos cursos Normais do Estado São Paulo” (Carvalho, 2007b), na II Mostra de Pesquisa do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, pude perceber a importância de delimitar o período sócio-histórico para prosseguir a pesquisa.

Fiz a opção pelas décadas de 1950 e 1960 porque no cenário do Estado de São Paulo os cursos Normais, em nível Médio, foram destacados como relevantes para a formação inicial de professores polivalentes, segundo a coleta de dados de algumas depoentes e uma entrevistada.

Outro momento decisivo para a construção da minha dissertação de Mestrado em Educação foi o exame de qualificação. Explanei o meu projeto de dissertação intitulado “Práticas formativas para a docência: um estudo a partir dos cursos Normais do Estado de São Paulo”, focalizando as décadas de 1950 e 1960. O professor Doutor José Cerchi Fusari e a professora Doutora Nereide Saviani ressaltaram a importância de pesquisar a formação inicial de professores, na perspectiva da docência polivalente.

Após o exame de qualificação, procuro compreender as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino para a docência polivalente, nos cursos Normais do Estado de São Paulo, das décadas de 1950 e 1960.

Neste estudo, o conceito “práticas pedagógicas” não é utilizado como sinônimo de práticas docentes. O ato de discernir as práticas pedagógicas das práticas docentes é importante para não confundi-las. Conceituar as práticas pedagógicas e as práticas docentes não é uma tarefa simples.

Para Franco (2005b), as práticas docentes e as práticas pedagógicas são instâncias complementares, pois as práticas docentes quando desenvolvidas sem o fundamento dos estudos pedagógicos, tornam-se práticas mecânicas, alienadas e fragmentadas. As práticas pedagógicas são para Franco (2005b) aquelas que se organizam por meio de intencionalidades tecidas coletivamente, em diversas instâncias em que a educação se realiza de forma intencional. A prática docente seria uma das especificidades da prática pedagógica. A coordenação pedagógica, a administração escolar são também práticas pedagógicas, no entanto, não são práticas docentes.

Utilizo o termo “práticas docentes” no sentido restrito. As práticas docentes se circunscrevem às atividades orientadas pelo professor em sala de aula. Muitas

vezes, essas práticas são organizadas de forma não reflexiva, apenas habitual e assim se tornam estratégias de sobrevivência utilizadas pelo docente para ministrar as aulas.

Diferentemente, as práticas pedagógicas não se restringem à docência. Pressupõem uma práxis coletiva para fundamentar as diversas práticas educacionais. Visam à humanização, emancipação, criticidade e valorização da intersubjetividade na relação com o outro ser humano. Estimulam a maturidade investigada dos sujeitos envolvidos.

As práticas pedagógicas são essenciais para fundamentar as práticas docentes. Nas práticas pedagógicas procuramos conhecer a realidade concreta, apreender o processo educativo e a instituição escolar como uma instância sócio-histórica de cunho político.

Penso que historicamente, na formação inicial de professores polivalentes, a disciplina de Prática de Ensino funcionou, muitas vezes, como uma atividade pedagógica, que pretendia envolver a complexidade da situação educacional, articulando teoria e prática. Essa disciplina, de alguma forma, trazia a realidade das escolas à tona. As normalistas iam à escola, observavam suas práticas, ministravam aulas, analisavam suas práticas. Nesse sentido, organizavam-se como práticas pedagógicas, com clara intenção de preparar o aluno para ver e interagir na realidade. Não era uma disciplina que se restringia apenas ao plano do discurso falado ou escrito, nas teorias e nos conceitos propostos.

Outra questão conceitual que envolve meu objeto de estudo é referente à nomenclatura “escola Normal” ou “curso Normal”. Uma das grandes dificuldades foi delimitar “escola Normal” ou “curso Normal”.

Recorri à literatura sobre os cursos Normais. Segundo Brzezinski (1987) existiam três modalidades de instituições para a preparação de docentes primários: o curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

Também, não posso deixar de mencionar que existiam as escolas Normais rurais.

No entanto, Gouveia (1965, p. 28) ressalta que devido à complexidade do curso normal classificou-o em quatro categorias de análises:

A – Unidades escolares compostas de curso ginásial e curso normal.

B – Unidades escolares em que, além dos cursos mencionados no tipo A, há um ou mais cursos vocacional ou acadêmico, de primeiro ou segundo ciclo.

C – Unidades escolares que constituem Institutos de Educação, isto é, onde há, além do curso normal, um ou mais cursos de especialização ou administração escolar.

D – Unidades constituídas exclusivamente de curso normal (GOUVEIA, 1965, p. 28) [grifo da autora].

Para maiores esclarecimentos, consultei por *e-mail* o autor Clóvis Roberto dos Santos, que considero uma referência em legislação educacional brasileira, devido a diversos artigos, livros¹⁷ que produziu sobre o assunto.

Clóvis Roberto dos Santos argumentou que a escola Normal era uma instituição que mantinha o curso Normal, sendo que podia manter outros cursos, mas obrigatoriamente o primário anexo (hoje Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano).

¹⁷ SANTOS, C. R. dos. **Educação brasileira**: estrutura, administração e legislação. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Além da escola Normal existia o Instituto de Educação, que era uma instituição mais complexa e de denominação exclusiva de “escolas de Ensino Médio” mantidas pelo Estado e nele podiam existir vários cursos, além do Normal, o Primário anexo (para a Prática de Ensino dos normalistas), o curso Ginásial e o Colegial. A escola Normal era denominação comum (particular ou estatal) de instituição singular para a formação de professores primários. Tanto o Instituto de Educação quanto a escola Normal mantinham o curso Normal.

O Instituto de Educação e a escola Normal eram tipos de instituição de ensino. Enquanto o curso Normal era uma modalidade de ensino que podia existir tanto no Instituto de Educação como na escola Normal.

A partir desta argumentação de Clóvis Roberto dos Santos, utilizo no presente trabalho o termo “curso Normal” por ser a modalidade de ensino que pretendo continuar analisando.

Neste trabalho priorizo o Estado de São Paulo porque, no panorama histórico dos cursos Normais, o Estado de São Paulo é uma referência nacional e várias situações que ocorreram nos cursos Normais do referido Estado se repetiram em outras localidades do Brasil de maneira similar.

Faço um estudo sobre as décadas de 1950 e 1960 porque pude perceber que neste período sócio-histórico houve uma estimulação de práticas pedagógicas relevantes para a formação inicial de professores polivalentes, por meio da disciplina de Prática de Ensino, segundo mencionam algumas ex-normalistas.

No caminhar desta dissertação foi então se estruturando a seguinte questão-problema: como as práticas pedagógicas de formação inicial de professores polivalentes, nos cursos Normais do Estado de São Paulo, eram estimuladas por meio da disciplina de Prática de Ensino, nas décadas de 1950 e 1960?

Penso que esta questão-problema pode ser relevante para compreender as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino, nos cursos Normais do Estado de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960, para a formação inicial de professores polivalentes.

Compreender essas práticas pode ser um incentivo para se gestar novas posturas pedagógicas, visando uma tomada de consciência crítica acerca da função social do professor polivalente, no sentido da importância da responsabilidade, participação e compromisso, que por ventura podem estar esquecidos.

Pretendo assim, identificar as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino, nos cursos Normais do Estado de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960, utilizadas para a formação inicial de professores polivalentes.

Tento, também, analisar as experiências formadoras estimuladas na disciplina de Prática de Ensino para a formação inicial de docentes polivalentes.

Durante o processo embrionário da pesquisa defrontei-me com óbices inesperados, que ocasionaram uma redefinição do objeto de estudo, dos pressupostos teóricos e da metodologia a ser empreendida na dissertação de Mestrado em Educação.

Os embaraços e as renúncias ocorridas durante a fase exploratória da pesquisa foram salutares e sinalizaram a importância de não cometer equívocos teóricos e metodológicos. Representaram um grande esforço pessoal e cognitivo para a tessitura do tema a ser estudado.

Na fase exploratória da pesquisa, pude realizar algumas avaliações diagnósticas da temática a ser pesquisada: a formação inicial de professores polivalentes. Por exemplo, coletei dados empíricos por meio de depoimentos manuscritos de três ex-normalistas das décadas de 1960, 1980 e 2000.

Posteriormente, senti a necessidade de coletar mais dados por meio de mais um depoimento manuscrito de uma ex-normalista da década de 1950.

No caminhar da minha pesquisa vivenciei situações de estranhamento, que evidenciaram como a ciência está diretamente vinculada à existência humana, ajudando-me a clarificar o tema a ser investigado.

Após a fase exploratória foi essencial delimitar o tema a ser pesquisado, estruturando aquilo que chamo de “recorte”. Meu interesse de pesquisa se voltou para as práticas pedagógicas vivenciadas por normalistas que cursaram os antigos cursos Normais das décadas de 1950 e 1960. Elas remeteram-me a uma opção por uma abordagem de estudo qualitativa. Não estou preocupada meramente com o aspecto quantitativo da minha pesquisa. Considero que a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com ex-normalistas requer uma análise cuidadosa das memórias e percepções dos seres humanos envolvidos.

Pude notar que as histórias narradas pelas ex-normalistas são frutos das memórias e de resgates de um tempo distante, que viraram lembranças, muitas vezes, esquecidas no dia-a-dia. As entonações atribuídas pelas ex-normalistas denotam afetos e sentimentos vivenciados nos antigos cursos Normais. As falas das ex-normalistas não são meramente seqüências de palavras e frases. Os discursos das entrevistadas expressam sorrisos, silêncios, gestos, olhares, sonhos, dificuldades e avanços na formação inicial de professores polivalentes.

Uma idéia central de Bosi (1994) é que ao tentar resgatar a memória, o narrador conta o que é mais significativo e marcante, ultrapassando as distâncias temporais e espaciais.

Tenho consciência de que a memória é um dos recursos importantes para a elaboração dos discursos das entrevistadas. Concomitantemente, a memória é um

fenômeno individual e social, que perpassa as falas das entrevistadas. A coleta de dados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, incentiva a reconstrução da memória dos sujeitos participantes da pesquisa. Trabalhar com a memória é complexo porque é subjetivo e dialético. No entanto, não pretendo focar nas memórias e nas lembranças das antigas ex-normalistas. Procurei chegar aos fatos que me relatavam, sabendo que estavam impregnados do processo seletivo das memórias.

Busquei, então, obter mediante o desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas, informações sobre o que era ser professor polivalente e como se aprendia ser docente primário nos antigos cursos Normais das décadas de 1950 e 1960.

No tocante à escolha dos sujeitos participantes, o objeto de estudo apontava para os seguintes critérios de seleção para a coleta de dados por meio de cinco entrevistas¹⁸ semi-estruturadas (ver roteiro - Apêndice C): ser ex-normalista; ter estudado nas décadas de 1950 e/ou 1960; ter cursado o Normal nos municípios do Estado de São Paulo.

O grupo de pesquisa da Universidade Católica de Santos ajudou-me na seleção das entrevistadas, sugerindo e facilitando os contatos com as quatro ex-normalistas¹⁹ das décadas de 1950 e 1960.

Ao entrevistar as quatro ex-normalistas busquei alguns fatos do cotidiano escolar, que muitas vezes, foram vividos de forma similar. Posso encontrar algo que marca, faz a diferença e que era considerado “espetacular” na formação inicial de

¹⁸ Para a realização deste estudo coletei quatro depoimentos manuscritos semi-estruturados de ex-normalistas (Anexo B) e foram feitas cinco entrevistas semi-estruturadas (Anexo C). Porém quero destacar que uma mesma ex-normalista foi entrevistada duas vezes (E60-01 e E60-05– Anexo C).

¹⁹ Para maiores informações sobre a caracterização das entrevistadas, leia a tabela 03 - Apêndice D.

professores polivalentes, pelo menos nos discursos de três entrevistadas: as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino.

Após as entrevistas serem digitalizadas, retornei às ex-normalistas por *e-mail*, para que elas pudessem rever os discursos e autorizassem a publicação, uma vez que considero que a ética necessita permear as pesquisas educacionais. Algumas ex-normalistas disponibilizaram o diploma escolar e o histórico escolar, o que serviu para ampliar minha coleta de dados e documentos.

Ao interpretar as entrevistas, senti a necessidade de ter uma escuta ativa, dar atenção à singularidade da entrevista para não generalizar e evitar distorções conceituais, procedimentais e atitudinais.

Antes e após iniciar as entrevistas foram essenciais outras fontes de informações, já que segundo Alberti (1989, p. 45) é essencial:

(...) a investigação *exaustiva* do objeto de estudo (...) com o objetivo de obter uma base firme de conhecimento do tema, que garanta a qualidade dos trabalhos subseqüentes. É conhecendo e estudando o material disponível em arquivos, bibliotecas e outras instituições, que os pesquisadores do programa estão se preparando para desempenhar todas as atividades vinculadas à produção (...) (ALBERTI, 1989, p. 45) [grifo da autora].

Dentre as fontes de informação, situam-se documentos consultados na biblioteca da Universidade de São Paulo. Em especial, também, fiz uma coleta de dados documental no acervo do Centro de Memória da Universidade de São Paulo. Estou ciente da subjetividade que permeiam as fotos das décadas de 1950 e 1960 e, os semanários da década de 1960. Posso perceber que é um trabalho de pesquisa com fontes secundárias - as cinco entrevistas com ex-normalistas e os escritos históricos.

Na tentativa de compreender melhor as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino busquei referências teóricas em: Monarcha (1999),

Nosella e Buffa (2002), Tanuri (1969, 1979, 2000) para contextualizar a história dos cursos Normais do Estado de São Paulo.

No tocante a formação de professores, alguns autores foram de grande importância: Franco (2001, 2005a), Gómez (1998), Libâneo (2001, 2002, 2005), Pimenta (2000, 2005), Sacristán (1995), Schön (1995), Zeichner (1993, 1995). Neles encontrei uma análise sobre a preparação de docentes no sentido genérico.

Quanto à docência polivalente encontrei poucos estudos referentes a essa temática e apóie-me no estudo de Lima (2007) para compreender a formação inicial de professores no sentido específico - a polivalência.

Para conceituar e discernir as práticas docentes e as práticas pedagógicas, dois autores foram de grande relevância: Franco (2005b) e Sacristán (1995).

Cunha (2003), Pimenta (2001), Pinto (s/d), Santos (1956) foram importantes para compreender a disciplina de Prática de Ensino.

Também, utilizei a legislação educacional brasileira sobre a formação inicial de professores polivalentes, apoiando-me em Brzezinski (1987), Tanuri (1969, 1979, 2000).

A partir destes dados fui articulando uma análise das compreensões que me foram sendo agregadas e que me permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo, o qual se encontra estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo procuro traçar um breve histórico dos cursos Normais do Estado de São Paulo desde o advento até a tendência à extinção, destacando o significado de ser normalista nas décadas de 1950 e 1960 no Estado de São Paulo.

No segundo capítulo, empreendo uma análise sobre a importância da formação de professores polivalentes.

No terceiro capítulo, busco ressaltar a disciplina de Prática de Ensino como uma prática pedagógica desenvolvida nos cursos Normais do Estado de São Paulo, das décadas de 1950 e 1960. Apresento e procuro analisar as entrevistas semi-estruturadas realizadas com quatro ex-normalistas.

Compreender as práticas pedagógicas que foram realizadas historicamente nos antigos cursos Normais do Estado de São Paulo pode ser um caminho para clarificar novas perspectivas, no sentido de subsidiar a formação inicial de docentes polivalentes, agora, pós-LDB, instalada nos cursos de Pedagogia do Brasil.

Capítulo 1

Cursos Normais do Estado de São Paulo: uma breve contextualização histórica

(...) o homem se insere no tempo: o *presente* humano não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo *passado* e pelo *futuro*. Pensar o passado não deve ser visto como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou erudição. O passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e projetar o futuro.

Maria Lúcia de Arruda Aranha

CAPÍTULO 1

CURSOS NORMAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para melhor compreender as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino, nos cursos Normais do Estado de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960, é fundamental contextualizar a trajetória histórica dessa modalidade de ensino profissionalizante, para possíveis ressignificações acerca da formação inicial de professores polivalentes.

As pesquisas de Mestrado e de Doutorado a respeito dos antigos cursos Normais não constituem uma temática obsoleta. Quando os autores clássicos da literatura - no que diz respeito a preparação de professores polivalentes em nível Médio – Monarcha (1999), Tanuri (1969, 1979) – tentam desvelar alguns fatos sócio-históricos do antigo ensino Normal, eles contribuem para subsidiar uma análise referente à função social do docente polivalente, aos desafios e às perspectivas para a formação inicial de professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Esses estudos científicos têm uma relevância social, quando trazem ao debate questões vivenciadas no cotidiano dos antigos cursos Normais que consideram como instituições de “excelência”, reconhecidas pelo “bom padrão de ensino”, pelo menos no discurso.

Um dos desafios mais instigantes na formação de docentes consiste em não nos exirmos de questionar o porquê em pleno século XXI, muitas vezes, do trabalho do professor ser desprestigiado perante a sociedade.

O que se torna evidente e marcante na atividade docente contemporânea é uma crise de identidade profissional, alicerçada em uma concepção neoliberal²⁰, que reduz a função social do professor como um mero “(...) técnico, que se dedica à reprodução e transmissão de conhecimentos (...)” eximindo-o da sua condição de intelectual (FRANCO, 2005a, p. 43).

Isso pode ser muitas vezes observado tanto em instituições públicas quanto privadas, que remetem, sobretudo, o professor como um executor alienado, que utiliza apenas apostilas e transmite conteúdos puramente enciclopédicos. Trata-se de uma tendência homogeneizante, que procura ignorar e anular toda a complexidade que está intrínseca no trabalho docente (Gómez, 1998).

Estamos passando por um momento histórico, no mundo e no Brasil, em que muitas práticas pedagógicas precisam ser redimensionadas. Muitos documentos legais do regime democrático (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, por exemplo) enaltecem os seguintes pontos-chave: a autonomia, a cidadania e a participação.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece, na alínea um do artigo treze, uma das atribuições do professor: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). “Germinar” um professor participativo é uma das determinações da legislação vigente. No entanto, as instituições escolares públicas vivenciam situações precárias que dificultam um efetivo trabalho pedagógico.

²⁰ Segundo Shigunov Neto e Maciel (2004, p. 49), “o pressuposto neoliberal aplicado à educação fundamenta-se essencialmente em dois aspectos: 1) a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial com fins lucrativos, segundo a idéia do mercado educacional livre e sem interferência estatal; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional”.

Apesar da legislação educacional vigente estabelecer, na alínea cinco do artigo sessenta e sete, o direito do professor ter um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996), as instituições escolares, ainda, reproduzem o modelo tecnicista²¹ que vem sendo criticado por vários autores, como Franco (2005a) e Pimenta (2000).

Uma das práticas pedagógicas realizadas pelos professores é o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Pretende-se que por meio de reunião pedagógica ocorra uma formação continuada dos professores para o aperfeiçoamento, planejamento e avaliação do projeto pedagógico da instituição escolar. No entanto, Meneguim (2005) considera que por si só o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo não consegue abarcar os grandes obstáculos que perduram na profissão docente, sendo que muitas vezes, as reuniões coletivas semanais estão circunscritas a recados administrativos.

Os professores estão vivenciando uma crise de identidade, caracterizada por um desprestígio social, que está diretamente relacionado às condições de profissionalização desumanas, tais como: baixa remuneração salarial, dupla ou tripla jornada de trabalho, redução do trabalho docente no simples ato de transferir informações. Essa pauperização docente é ressaltada por Contreras (2002).

Estimular adequadas condições para a preparação de docentes é um grande desafio, que requer um trabalho pedagógico alicerçado no diálogo reflexivo-crítico e na intensa interlocução entre as teorias científicas e as práticas docentes

²¹ Dentro dos paradigmas conservadores, surge nos anos setenta a abordagem tecnicista, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito e, sim, o objeto, provocando a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente. De acordo com Behrens (1999, p. 51), “a forte interferência do positivismo e a cisão entre o sujeito e objeto provocam uma educação fragmentada e mecanicista. Ao separar corpo e mente, a ciência transfere para a educação e, por consequência, para o ensino um sistema fechado, compartimentalizado e dividido. A ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica. Busca lançar mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem”.

desenvolvidas nas instituições escolares. Isso não é um processo construído de maneira alienante e muito menos, de forma instantânea e simples, como geralmente propaga-se na sociedade atual.

Em uma perspectiva ingênua na formação inicial de professores se privilegia apenas aspectos informativos e instrutivos - Como fazer? O que fazer? – em detrimento da reflexão-crítica. Anulam-se discussões educacionais de cunho político-social emancipatório, tentando circunscrever a preparação docente em suas alienantes condições de trabalho escolar.

Pimenta (2000, p. 16) argumenta que os atuais cursos de formação inicial de professores, em geral, utilizam “(...) um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar (...)”.

Penso que as precárias condições de profissionalização de docentes evidenciam a importância de clarificar os problemas (estágios burocráticos, currículos apenas enciclopédicos) e vislumbrar novas práticas pedagógicas para a formação inicial de professores polivalentes.

Melhorar as condições de preparação de docentes polivalentes é um trabalho complexo, que envolve a intensa articulação entre as teorias científicas e as práticas docentes desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos com os cursos de formação inicial de professores polivalentes.

Contextualizar a história dos antigos cursos Normais do Estado de São Paulo pode ajudar a clarificar os avanços e os ranços presentes na preparação de professores polivalentes.

Ressignificar a formação inicial de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, implica diretamente uma análise do complexo processo de transformação histórica dos antigos cursos Normais, uma vez transversalizados por dimensões políticas, econômicas, religiosas, culturais, filosóficas e sociológicas.

No presente capítulo procuro analisar a história dos cursos Normais para contextualizar a formação inicial de professores polivalentes no cenário educacional do Estado de São Paulo, porque, na história da Educação do Brasil, o referido Estado destacou-se no cenário nacional, servindo, muitas vezes, como uma fonte de inspiração para as demais localidades.

A partir de Monarcha (1999), Nosella e Buffa (2002) e Tanuri (1969, 1979, 2000), pude fazer uma retrospectiva histórica dos cursos Normais no Estado de São Paulo. Fui compreendendo que essa trajetória apresentou diferentes fases com variadas características, que acompanharam os diferentes momentos históricos.

Ousei em classificar a história dos cursos Normais no Estado de São Paulo em cinco etapas. Tenho certeza de que toda classificação não abarca a complexidade de um transcorrer histórico. Cada uma dessas fases apresenta um contínuo desenvolvimento a partir das datas-limites que fui organizando.

Na primeira fase, que intitulei de “Início dos cursos Normais no Estado de São Paulo”, enfatizei o advento dessa modalidade de ensino profissionalizante no referido Estado durante o período imperial.

Na segunda fase, denominei de “Expansão dos cursos Normais”, por motivos importantes acerca da valorização da formação inicial de professores primários. Também, ressaltéi o que significava ser normalista nas décadas de 1950 e 1960 no Estado de São Paulo.

Na terceira fase – “Dos cursos Normais à Habilitação Específica para o Magistério” – pude compreender um declínio da importância social de tais cursos.

A fase seguinte chamei de “Proposta de ressignificação dos cursos Normais – os CEFAMs” que enfatizava o professor polivalente em uma perspectiva reflexiva-crítica. Tenho consciência que os CEFAMs não apresentavam uma proposta de renascimento dos antigos cursos Normais.

“*Fim dos cursos Normais em nível Médio*” corresponde ao período pós-LDB, quando se tornou obrigatória a formação inicial de professores polivalentes na graduação. Coloco que é uma tendência porque na atualidade, ainda, existem cursos Normais em nível Médio.

1.1 INÍCIO DOS CURSOS NORMAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO

No cenário educacional internacional, as primeiras escolas Normais de formação inicial de professores primários foram implantadas na primeira metade do século XVII, em dois países do continente europeu: a Alemanha e a Hungria (Tanuri, 1969).

A principal justificativa para o advento das primeiras escolas Normais na Europa é que:

(...) na primeira metade do século XVII, por iniciativa de São José de Calasanz foram estabelecidas escolas normais nos colégios calasâncios da Alemanha e Hungria, quando a extensão das escolas pias tornou insuficiente o sistema de preparo através da assistência e auxílio a professores em regência de classe (TANURI, 1969, p. 06).

Essa modalidade de ensino foi intitulada de “Normal”, pois seria utilizada como uma referência, no sentido de norma ou modelo, para a formação inicial de

professores primários. Historicamente, a escola Normal desempenhou uma função formadora, isto é, preparava os professores primários por meio de uma prática educativa desejável, ensinava apenas a ler, escrever e calcular.

A escola Normal é oriunda de um processo histórico multissecular, não é uma idéia genuinamente brasileira. Apenas no século XIX, o Ato Adicional nº 12/1834 à Constituição Federal Brasileira estabelecia que as províncias eram responsáveis pela administração do ensino público – primário e Normal (Tanuri, 1979).

A primeira escola Normal brasileira foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro; a segunda, em 1835, na província de Minas Gerais, mas só foi instalada em 1840; a terceira, em 1836, na província da Bahia, mas só começou a funcionar em 1841; a quarta, em 1846, na província de São Paulo; entre outras escolas Normais que tinham a finalidade de melhorar o padrão moral e intelectual da população brasileira por meio do ensino primário.

Observando esse cenário brasileiro, nota-se que o século XIX foi essencial para a institucionalização da formação inicial de professores primários, porque inovou ao regulamentar a implantação de um *locus* específico de preparação de docentes primários, a escola Normal.

Ao relatar a gênese da escola Normal de São Paulo, Monarcha (1999, p. 44-45) menciona que “(...) a Lei Provincial número 34, de 16 de março de 1846 (...) cria uma Escola Normal de Estudos Pedagógicos (...)”.

No cenário paulista, a década de 1840 marcou a história da formação inicial de professores primários, pois surgiu a primeira escola de formação de docentes primários do Estado de São Paulo, o Normal.

Isso retrata a importância histórica da escola Normal na formação inicial de professores primários da província de São Paulo. A partir da criação da escola

Normal paulista, começa-se paulatinamente, uma valorização da necessidade de uma preparação específica para atuar como professor primário.

O espaço físico da primeira escola Normal, na província de São Paulo é, conforme Monarcha (1999, p. 45), “(...) uma sala do edifício contíguo à Catedral da Sé (...)”.

Na primeira escola Normal paulista não havia uma adequada infra-estrutura para formar os professores primários. O espaço físico era muito pequeno e precário. Não havia recursos humanos e materiais suficientes.

De forma mais minuciosa, Monarcha (1999, p. 46) relata que na antiga escola Normal paulista havia “(...) parco mobiliário e utensílios de aula”. Existiam grandes dificuldades para implantar a escola Normal na província de São Paulo. Havia uma falta de investimento financeiro, no âmbito da formação inicial de professores primários.

Posso perceber que desde o advento da escola Normal paulista, é notória a extrema necessidade de superar os impedimentos, que evidenciam as inúmeras insuficiências e inexistências de materiais didáticos, que de maneira esdrúxula, são negligenciados pela sociedade.

Ao mencionar a biografia do professor que ministrava aulas na primeira escola Normal paulista, Monarcha (1999, p. 45), afirma que “(...) o Dr. Manuel José Chaves, que inaugura a tradição dos *bacharéis-mestres* da Escola Normal Paulista (...)” [grifos do autor].

Manuel José Chaves era um bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, que não apresentava conhecimentos específicos, no âmbito pedagógico, para ministrar aulas na escola Normal. Era um homem reconhecido por suas qualidades intelectuais e morais.

Uma das grandes causas dos déficits na formação inicial de professores primários, segundo Tanuri (1969, p. 83), é “(...) o próprio professor da escola normal que, muitas vezes, desconhece os problemas pertinentes ao grau de ensino para o qual prepara professores (...)”.

Devido à infra-estrutura precária da escola Normal de São Paulo, Manuel José Chaves foi o único professor que desempenhou simultaneamente a função de diretor, por cerca de três décadas.

As limitadas condições de infra-estrutura da primeira escola Normal paulista propiciaram um número reduzido de alunos, revelando um caráter elitista na formação inicial de professores primários.

Para ingressar na primeira escola Normal era necessário atender os quatro pré-requisitos: ser “(...) do sexo masculino, livre, ter idade mínima de 16 anos e bons costumes (...)” (MONARCHA, 1999, p. 45).

Os referidos critérios de seleção retratam um estereótipo da conjuntura político-ideológica da sociedade vigente. A primeira escola Normal paulista não foi idealizada para alunos do sexo feminino²². No processo sócio-histórico, o advento da mulher como docente é posterior, reproduzindo o preconceito contra o sexo feminino.

Segundo Tomazi (1997, p. 101), “historicamente, o trabalho docente, como tal nasceu e se desenvolveu como um trabalho masculino, pois as mulheres deviam se limitar às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos (...)”.

Esse não era o único preconceito reproduzido na escola Normal de São Paulo. Só estudavam, na formação inicial de professores primários, os alunos

²² Segundo Almeida (1998), a escola Normal feminina só foi instituída em 1847.

oriundos de uma classe social subalterna, que eram menos privilegiados financeiramente.

A escola Normal paulista estava em condições caóticas, uma vez que não era destinada à classe majoritária da sociedade, apresentando um caráter elitista, porque era muito reduzido o número de alunos. Propiciar adequadas condições de profissionalização docente para a população não era prioridade nacional.

O preconceito racial era reproduzido na primeira escola Normal paulista. Somente os estudantes livres (não escravos) poderiam freqüentar a formação inicial de professores primários.

Historicamente, o negro é desvalorizado e marginalizado na sociedade, desempenhando no período imperial, a função de mero escravo, uma vez que os latifundiários defendiam a manutenção do sistema escravagista, para que os negros continuassem trabalhando em suas fazendas.

Em tais circunstâncias, na escola Normal paulista, não eram respeitados os valores de igualdade e de liberdade. No período imperial, havia uma tradição escravocrata e patriarcal. Mulheres, escravos e pobres eram excluídos até do processo eleitoral.

Para ser um aluno da primeira escola Normal paulista, era necessário ter idoneidade moral. Valorizava-se um bom comportamento nos moldes da Igreja Católica e do Estado.

Os professores primários formados na escola Normal de São Paulo tinham o seguinte privilégio: eram “(...) providos nas cadeiras de primeiras letras, independentemente de concurso, tornando-se vitalícios nos respectivos cargos” (MONARCHA, 1999, p. 45).

Analisando o advento da escola Normal paulista, pode-se compreender que a formação inicial de professores primários refletiu as grandes desigualdades da organização social em que estava inserida.

Ao descrever o dia-a-dia da primeira escola Normal paulista, Monarcha (1999) menciona que a formação inicial de professores primários era realizada no período vespertino, durante uma hora e meia até duas horas, em dias úteis. A preparação de docentes primários era desenvolvida em dois anos, sendo um tempo reduzido destinado à formação de professores.

No primeiro ano da escola Normal paulista, eram ministradas as aulas de Lógica, de Gramática e de Língua Nacional. No segundo ano, os discentes aprendiam as seguintes disciplinas: Aritmética, Geometria, Caligrafia, Religião e Métodos de Ensino.

As disciplinas eram similares às das instituições escolares primárias, enfatizava-se apenas uma aprendizagem limitada ao conteúdo que deveria ser ministrado. A instrução nacional do Império do Brasil instituiu que os professores primários deveriam ensinar a ler, a escrever, as quatro operações da Matemática e os princípios da religião católica.

As noções históricas, geográficas e biológicas²³ não eram contempladas neste período. Também, não se enfatizava uma profunda formação pedagógica, apesar de ser chamada de “Escola Normal de Estudos Pedagógicos”. A única disciplina intitulada de “Métodos e Processos de Ensino e sua aplicação e vantagens comparativas” visava apenas à memorização dos conteúdos de cunho, prescritivo e fragmentado, apresentando, assim, grandes carências no ensino didático. A

²³ Segundo Monarcha (1999), somente em 1864, foram incluídas as disciplinas de Geografia, História e Biologia no currículo escolar.

insuficiente formação didática na escola Normal paulista deve-se ao fato de ter uma reduzida bibliografia pedagógica.

No cotidiano da escola Normal paulista, Monarcha (1999, p. 46) relata que os alunos “(...) no início e término da aula, ajoelham-se e, de mãos postas, recitam a antífona e a oração de Nossa Senhora (...)”. A primeira escola Normal, na província de São Paulo, foi instalada em uma sala do edifício pertencente à Igreja Católica, onde o professor Manuel José Chaves, católico fervoroso, atuava concomitantemente como professor e diretor.

A religião católica estava muito presente na formação inicial de professores primários. Segundo Monarcha (1999), o diretor e professor, Manuel José Chaves, tinha um cuidado especial com a educação religiosa dos seus discípulos, pois ele argumentava que no ensino da doutrina cristã residia uma educação moral, que contribuía para formar bons hábitos, valores e exemplos de professores, por meio de orações legitimadas pela Igreja Católica, que salientavam a importância da devoção em Deus e nos santos.

Formar professores primários de acordo com a doutrina da Igreja Católica era a grande preocupação da escola Normal, uma vez que era um *locus* de pregação e conservação da fé, para perpetuar o poder da Igreja Católica na sociedade vigente. A Igreja Católica estava penetrando “(...) de certa forma, na própria sociedade política através dessa *arma pacífica*, que era a educação (...)” (FREITAG, 1980, p. 47) [grifos da autora].

Durante o período imperial prevaleceu a presença do ensino religioso no currículo escolar porque era necessário dar legitimidade à aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja Católica.

Somente no final da década de 1860, “(...) as escolas normais passaram a ser reconhecidas como os primeiros locais autorizados a representar o novo campo de saber que se consolidava e pretendia constituir-se em uma nova ciência – a pedagogia (...)” (VILLELA, 2005b, p. 88).

Nota-se que a história do ensino Normal está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da Pedagogia que, até então, não era considerada uma ciência da Educação.

Ao analisar a história das escolas Normais no cenário educacional brasileiro, Tanuri (1969, p. 80) argumenta:

O sistema de preparação de docentes para as escolas primárias brasileiras, nascido entre os pioneiros da América, teve, durante o Império, um desenvolvimento lento e insuficiente, marcado por avanços e recuos, bem como desarmônico em relação às várias províncias. Os fatores responsáveis por tais deficiências são, sem dúvida, os de ordem cultural e econômica, além da omissão completa dos poderes centrais com relação à instrução popular (TANURI, 1969, p. 80).

Não se pode ingenuamente pensar que uma mera implantação de uma escola Normal na província de São Paulo corrigiria, por si só, os problemas do ensino público primário.

A principal transformação ocorrida durante o século XIX, no âmbito da formação de professores, segundo Villela (2005b, p. 82-83), foi:

(...) um processo de substituição do modelo *artesanal* de formação de professores, baseado na tradição e imitação características da cultura pragmática, pelo modelo *profissional*, no qual conhecimentos teóricos e prática profissional acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* condizente com a profissão (...) (VILLELA, 2005b, p. 82-83) [grifos da autora].

No período imperial, iniciou-se a idealização de um processo de institucionalização para a preparação de professores primários, fundamentado em um modelo profissional, pois estava ultrapassada a formação de docentes em uma concepção artesanal, uma vez que era circunscrita a uma mera reprodução acrítica das práticas desenvolvidas em salas de aula.

Houve uma ruptura paradigmática entre o modelo artesanal e a concepção profissional, no século XIX. No modelo artesanal de formação inicial de professores, o aluno aprendia observando e praticando na própria sala de aula, como acontecia nas oficinas artesanais.

Diferentemente, o modelo profissional baseia-se na racionalidade de conhecimentos teóricos e práticos profissionais, que enfatiza a necessidade do aluno mostrar que sabe fazer de acordo com as regras pré-estabelecidas.

1.2 EXPANSÃO DOS CURSOS NORMAIS

No final do Império ocorreu um movimento de urbanização, de abolição do trabalho escravo, de imigração europeia e de industrialização na sociedade brasileira, sendo delegada ao Estado a responsabilidade de ampliar o número de vagas no ensino público primário, pois a igualdade era um dos lemas da Revolução Francesa²⁴.

A crença no poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como elemento (con) formador dos indivíduos. Potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão (...) (SOUZA, 1998, p. 26-27).

²⁴ A Revolução Francesa defendia a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Com a implantação do regime republicano no Brasil, a Educação passou a ser considerada uma “(...) fórmula mágica capaz de democratizar o país, elevando-o ao nível das nações mais desenvolvidas (...)” (TANURI, 1979, p. 78).

A Educação era considerada um poderoso instrumento para o desenvolvimento econômico, político e social do país. Ferreira, Corrêa e Mello (1998, p. 17) afirmam que os republicanos defendiam uma instrução primária “(...) obrigatória, universal e gratuita. Na bandeira dos novos governantes a educação popular e o combate ao analfabetismo são considerados fatores preponderantes de progresso individual e coletivo”.

Os republicanos priorizavam o ensino primário como uma maneira de elevar o nível da educação de todo o povo. No alvorecer do regime republicano intensificou-se a valorização do ensino público primário e respectivamente, das escolas Normais porque havia:

(...) um grande entusiasmo pela educação no país. Movimentos procuram debelar o analfabetismo e difundir a escola primária, transformada em objeto de discussão nacional. Alarga-se o grupo de profissionais interessados nos problemas educacionais, multiplicam-se as publicações sobre o assunto e crescem os congressos, inquéritos e conferências sobre educação (FERREIRA; CORRÊA; MELLO, 1998, p. 21).

O ensino primário era uma prioridade nacional, sendo considerado importante para o exercício da plena democracia e da cidadania. O argumento central para a implantação das escolas Normais, no período republicano, é que essa modalidade de ensino veio para “(...) iniciar a solução do analfabetismo (...) elevar automaticamente (...) o nível mental do povo. Desse modo São Paulo edificou-se no conceito Nacional e foi o exemplo vivo de quanto pode a cultura de um povo” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s/d, p. 35).

O discurso do regime republicano mitificou o papel do professor primário em uma concepção ingênua, considerando-o um salvador do analfabetismo. Surge, então, uma indagação elaborada por Nosella (2002, p. 170):

(...) se o objetivo da política educacional da Primeira República era alfabetizar as massas populares (ex-escravos, filhos de imigrantes, camponeses etc.) e, para tanto, criavam-se as Escolas Normais, como era possível que o francês fosse a disciplina mais importante daquelas escolas? (NOSELLA, 2002, p. 170).

Considero que o período republicano apenas universalizou a utopia de um ensino primário gratuito e laico para todos.

Almeida (1995, p. 672) faz alguns apontamentos pertinentes sobre o período imperial e do regime republicano referente à escola Normal:

(...) comparada ao Império, a República trouxe uma elevação ao nível de estudos e à organização curricular da Escola Normal, embora esta continuasse funcionando mais como uma instituição que promovia uma cultura geral humanista, de baixa profissionalização (...) (ALMEIDA, 1995, p. 672).

No entanto, Tanuri (1979, p. 09) considera que o regime republicano “(...) representa um importante marco no processo de desenvolvimento e organização do ensino normal, assinalando a passagem de uma fase de grande efervescência de idéias para outra de férteis realizações práticas”.

Uma dessas realizações nas práticas pedagógicas do período republicano foi implantada em 1890, quando:

(...) a Escola-Modelo Superior surgiu como um setor de prática de ensino destinada a normalistas para praticarem o que *aprendiam teoricamente*. O nome Escola-Modelo significava o aporte teórico metodológico que lhe atribuía seu organizador, nos moldes do *aprender a fazer, fazendo* proposto por Comenius e Pestalozzi. Nos passos do método intuitivo, fazia-se presente a figura de um *professor ou professora-modelo*, versados em um profundo conhecimento do método e da sua disciplina, ministrando *aulas-*

modelo, com a finalidade de preparar os normalistas para sua futura tarefa docente através da observação e da participação nas atividades em sala de aula. Nos anos seguintes, as Escolas-Modelo transformaram-se em Grupos Escolares. As que eram anexas à Escola Normal continuaram com a função de proporcionar exercícios práticos de ensino para os normalistas (ALMEIDA, 1995, p. 673) [grifos da autora].

Em 1890, na escola Normal priorizava-se, pelo menos no discurso legal, a articulação entre a teoria e a prática, incorporando no terceiro ano da formação inicial de professores primários, os exercícios práticos de ensino, que eram desenvolvidos na escola-modelo, por iniciativa de Caetano de Campos, conforme argumenta Almeida (1995, p. 674):

(...) o entusiasmo de Caetano de Campos pelo método intuitivo, mais a influência do pensamento positivista, que na época impregnava de forma renovadora as mentes ilustradas do País, fizeram da Escola-Modelo o centro difusor do método. Concordando com o pensamento positivista, as leis físico-químicas e biológicas e as ciências naturais eram consideradas determinantes para a formação do aluno. Como base sólida dessa formação, ressaltavam-se os exercícios práticos de ensino, realizados nas classes de aplicação, preparando o futuro professor na técnica de transmissão de conhecimentos (ALMEIDA, 1995, p. 674).

No regime republicano, a função social do professor primário era simplesmente transferir informações para seus alunos de maneira pronta e acabada. A preparação de docentes primários era desenvolvida em classes de aplicação, nas quais os alunos da escola Normal transmitiam informações para os alunos do ensino primário.

Ainda nesse sentido, Almeida (1995, p. 674) ressalta que a escola-modelo foi uma reforma:

(...) determinante para o desenvolvimento da Prática de Ensino durante toda a história dessa disciplina no currículo da Escola Normal. Depois da reforma de 1890, a formação prática dos professores foi-se desenvolvendo exclusivamente através das suas diretrizes. Não houve avanços nem recuos, imobilizando-se num

fazer considerado ideal. Ligeiras variações ou denominações diferentes não lhe alteraram a estrutura básica. As modificações sócio-político-econômicas ocorridas durante esse século refletiram-se muito palidamente nessa atividade. A prática na formação do professor atravessou incólume as décadas seguintes: alteraram-se os currículos, transformou-se o curso, renovaram-se suas bases, mudaram sua clientela e sua denominação como disciplina, e os *exercícios práticos de ensino* continuaram sua trajetória, auxiliando na *formação prática* do futuro professor, tal qual os concebeu Caetano de Campos (ALMEIDA, 1995, p. 674) [grifos da autora].

No cenário de formação inicial de professores primários, uma das realizações práticas foi a implantação de quase cem escolas Normais públicas estaduais no Estado de São Paulo, desde 1897 até 1946 (tabela 02 - Apêndice A)²⁵.

Com a nova política da universalização do ensino primário durante a República, a preocupação com o problema do analfabetismo intensificou a discussão sobre as escolas Normais, começando a delinear o papel do professor na sociedade.

Segundo a Universidade de São Paulo (s/d, p. 06), em 1918, na escola Normal de São Paulo, Olavo Bilac discursou sobre o perfil do professor, enfatizando que:

Na sua cadeira de educador, o mestre recebe a visita de uma deusa é a Pátria que se instala no seu espírito. O professor, quando professa, já não é um homem; a sua individualidade anula-se: ele é a Pátria, visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca (BILAC *apud* UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s/d, p. 06).

Percebe-se nesta fala, a forma pouco profissionalizante da concepção de professor, isto é, alguém que se anula como pessoa para fazer-se professor.

²⁵ Os municípios do Estado de São Paulo contemplavam as escolas Normais privadas mantidas pelas congregações religiosas, tais como: Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, Colégio Santa Inez, Irmãs de São José.

No que se refere à profissionalização do sexo feminino na escola Normal durante o período republicano, Almeida (1995, p. 671) ressalta que o objetivo era:

(...) aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, e era procurada pelas jovens de bom poder aquisitivo para aprimorar sua educação, mas que não manifestavam a intenção de dedicar-se ao magistério, como também por moças mais pobres que a ela se dirigiam em busca de um diploma que lhes permitisse exercer uma profissão e sustentar-se (...) (ALMEIDA, 1995, p. 671).

Mais uma vez percebe-se que o Magistério não era visto como uma profissão, pois seu objetivo fundamental era formar boas donas de casa. Isto pode ter deixado marcas profundas na cultura profissional docente.

Segundo Teixeira (2001, p. 200), na década de 1920, houve uma tendência à popularização do ensino primário:

(...) a fim de estendê-lo a todas as crianças e não apenas à camada social média e alta. A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de crítica e protestos, a quatro anos de estudos nas cidades e três anos na zona rural, e, na década seguinte, a mudança passou a refletir-se na formação do magistério primário, com a criação das chamadas escolas normais regionais, com um curso de formação do magistério reduzido apenas ao primeiro ciclo do curso secundário (TEIXEIRA, 2001, p. 200).

No período republicano, a Educação centrou-se no cientificismo, anulando a subjetividade e a dimensão humana dos processos de ensino e de aprendizagem. A preparação de professores primários centrava-se em:

(...) critérios racionais com um conteúdo definido, local e material apropriados (...) soma-se um período de experiência em que o futuro profissional precisa mostrar que sabe fazer, de acordo com as *regras* aprendidas, para só então ser habilitados ao exercício da profissão (...) (VILLELA, 2005b, p. 83) [grifo da autora].

Percebe-se desde já o forte conteúdo tecnicista desta formação. Tratava-se de uma preparação de professores que priorizava o “como fazer” e “o que fazer”.

Havia uma forte tendência educacional em valorizar uma preparação específica para atuar como docente primário, enfatizando o seguinte escopo²⁶:

- *Ethos*: Saber se portar com gravidade, discrição, prudência, bondade, paciência, firmeza, modéstia, polidez, amor do retiro e do estudo, exatidão, zelo, piedade, bons costumes e vigilância;
- Conteúdo: Saber o que ensinar;
- Método: Saber como ensinar.

Em busca da objetividade e da cientificidade típica do positivismo²⁷ na formação de professores primários, na escola Normal havia:

(...) um currículo com todas as ciências da classificação de Augusto Comte, excluindo completamente quaisquer matérias de cultura profissional e reduzindo a formação técnica do futuro professor tão somente a um estágio na escola de aplicação (TANURI, 1969, p. 28-29).

Nas escolas Normais eram ministradas aulas das seguintes disciplinas: Português, Noções de Literatura Nacional e Elementos de Língua Latina; Francês; Geografia e História, especialmente do Brasil; Matemática; Mecânica e Astronomia; Física e Química; Biologia; Sociologia e Moral; Agronomia; Desenho; Música; Ginástica; Caligrafia; Trabalhos Manuais (para o sexo masculino) e Trabalhos de Agulha (para o sexo feminino).

²⁶ O *ethos*, o conteúdo e o método para ensinar no ensino primário estão registrados nos antigos manuais para formação de professores primários. Por exemplo, a série de manuais escritos por Theobaldo Miranda Santos destinou-se a escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia.

²⁷ A tradição positivista é aqui vista, conforme Severino (1999), como uma doutrina antecedente às formulações de Comte. Severino (1999, p. 52) caracteriza-a como “a postura básica de só admitir como válido o conhecimento dos fenômenos obtidos através do método experimental — matemático — da ciência. Essa postura implica a rejeição radical de todo conhecimento de natureza metafísica e a afirmação de um sujeito racional capaz apenas de configurar a fenomenalidade do objeto, sendo-lhe vedada qualquer pretensão de chegar a um eventual núcleo ontológico”.

Segundo Kuhlmann Júnior (2005, p. 75),

O jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos (...) é a primeira instituição pública a ser criada, em 1896, materializando a proposta educacional do Partido Republicano Paulista. Inspirada nos princípios de Pestalozzi, que considerava importante a atividade de observação na formação docente, a escola primária e o jardim, anexos, seriam um local de estágio para as professoras. Os modelos de atuação foram difundidos para as escolas oficiais em todo o estado, por meio da *Revista do Jardim de Infância*, que teve dois números publicados (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 75) [grifos do autor].

Essa proposta de anexar escola primária e de jardim de infância vai proliferar ainda por muito tempo e será uma das marcas importantes do ensino Normal. No entanto, a observação, se é vista como necessária à formação docente, sabe-se que é uma condição insuficiente, uma vez que a participação e a regência são salutares na preparação de docentes.

Fischer (2005, p. 324) identifica que, no início do século XX, ocorreu mudança no perfil do alunado das escolas Normais: "(...) com a expansão da escola pública no Brasil, amplia-se o número de instituições dedicadas à preparação do magistério, constituído basicamente de moças de classe média", culminando em um caráter elitista de formação inicial de docentes.

Segundo Brzezinski (1987, p. 96), as normalistas se formavam em três modalidades de instituições de preparação de docentes primários: o curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

- o curso Normal Regional, oferecendo o 1º ciclo, correspondente ao curso de regentes;
- a Escola Normal, que oferecia o 2º ciclo de ensino normal assentando sobre 1º ciclo do ensino secundário ou do curso de regentes;
- o Instituto de Educação que, além dos mesmos cursos da Escola Normal, habilitava administradores escolares e outros especialistas para o ensino primário em cursos em nível de pós-normal (BRZEZINSKI, 1987, p. 96).

Também existiam as escolas Normais rurais, pois a grande meta era universalizar o ensino primário para que toda a população tivesse acesso.

A escola Normal de São Carlos, segundo Nosella e Buffa (2002, p. 16), desde 1911 até 1933, foi uma instituição típica do período republicano, sendo “(...) que o prestígio (...) não decorria da formação do professor e de seu engajamento no magistério e sim do rigor nos estudos da cultura geral necessária à formação e à distinção dos dirigentes da sociedade tradicional”.

A formação inicial de docentes primários, na escola Normal de São Carlos, visava preparar as futuras esposas da classe social economicamente mais favorecida, a dos fazendeiros. Ela reproduzia o contexto sócio-político, reforçando a dicotomia entre a minoria de ricos e a maioria de pobres.

Por sua vez, Tanuri (1979, p. 51) relata que, no período republicano, “(...) a escola normal era ainda apenas uma instituição de cultura geral, mesclada de leve coloração profissional”.

Muitas vezes, as escolas Normais constituíram-se em um forte instrumento de reforço das desigualdades sociais, com o propósito de veicular as idéias do poder, ajudando na manutenção dos privilégios das classes dominantes.

Seguindo essa ideologia, a partir do regime republicano, as escolas Normais no Estado de São Paulo começaram a ser implantadas e implementadas em edifícios majestosos, tais como: a Escola Normal de São Paulo (foto 01 - Anexo D) e a Escola Normal de São Carlos (foto 02 - Anexo D).

Ao analisar o impacto das escolas Normais paulistas e paulistanas no Brasil, Tanuri (1969, p. 31), sublinha:

A atuação do Estado de São Paulo sobretudo no terreno da educação primária e normal, dos primeiros anos da República, até

mais ou menos 1920, teve repercussão em quase todos os estados do Brasil, tendo mesmo servido como modelo a vários deles que, ou enviaram educadores àquele Estado para estudar seu sistema, ou solicitavam o envio de professores paulistas que lhes organizassem os sistemas de ensino. Assim, professores formados pela Escola Normal de São Paulo (...) partiram para organizar o ensino em vários estados do Brasil: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Ceará e outros (...) (TANURI, 1969, p. 31).

Um fato marcante, na história da Educação do Brasil, foi a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Esse documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, reivindicando modificações nas práticas desenvolvidas nas instituições escolares e, defendendo a Educação como um direito de todos.

Esse movimento repercutiu na reformulação da preparação de professores para o ensino primário, estabelecendo diretrizes de caráter nacional para os cursos Normais.

Quando estava na fase exploratória da minha pesquisa, observei que a D60-01 ressaltou que durante a escola Normal, de 1962 até 1964, foi preconizado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, uma vez que era estudado. Muitas vezes fazia-se referência ao Manifesto, realçando que algumas práticas e espaços pedagógicos eram decorrências daquilo que o Manifesto preconizava.

(...) Toda a ambientação pedagógica era da Escola Nova, assim sendo, lemos John Dewey, William Kilpatrick, Maria Montessori, Decroly, enfim, conhecemos todos os “Métodos Ativos”, o que foi ótimo! E os brasileiros que trouxeram para cá essas idéias: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo (...) (D60-01 - ANEXO B).

Também, a referida depoente relatou as disciplinas ministradas nessa modalidade de ensino profissionalizante:

(...) aprendi muito Filosofia, que foi a matéria que mais me impressionou e da qual eu mais gostei, desde o início (tive 3 anos de

Filosofia!). Imagine: tive aulas de Puericultura (que ensinava como cuidar de bebê!!!), de Atividades Artísticas (e dá-lhe: flanelógrafo, cartaz de prega, etc...), Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, enfim, tudo o que se precisaria ensinar no então curso primário. Alfabetização... isso foi um aprendizado muito intenso. Eu, pelo menos, saí uma alfabetizadora de mão cheia, creio que minhas colegas também. Enfim, aprendemos conteúdos, mas, também, Didática e Metodologia de Ensino (...) (D60-01 - ANEXO B).

Na história dos cursos Normais, penso que uma das indagações fundamentais que permeia toda a discussão sobre a preparação de professores é: qual era a formação do professor que educava uma normalista?

Nesse contexto, de acordo com Franco (2001, p. 117), “(...) os cursos de Pedagogia são criados, em 1939, para formar o professor de cursos normais (...)”. Os professores das escolas Normais seriam os responsáveis pela formação inicial de docentes primários.

Lourenço Filho (1998, p. 60) ressalta que a expansão do ensino primário está vinculada com o crescimento das escolas Normais:

(...) as necessidades da extensão a dar-se ao ensino primário refletem-se, forçosamente, sobre as do ensino normal, ou de preparação para o magistério. A matrícula geral dos cursos normais, em 1942, era de cerca de 30 mil alunos, com 9 mil conclusões do curso. Para o crescimento do ensino primário a desejar-se, terá esse número de ser rapidamente aumentado, especialmente no tocante a cursos normais rurais, que preparem mestres para as escolas de zonas afastadas dos grandes centros. As escolas normais contavam-se, nesse ano, por mais, de quinhentas. As necessidades prementes do ensino primário deverão elevar de pronto esse número de um milhar (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 60).

A rápida expansão do ensino Normal foi impulsionada pelo processo de industrialização e a necessidade de desenvolvimento econômico. No Brasil havia um debate em torno da reestruturação econômica, política e social do país, enfatizando a industrialização como uma estratégia para a autonomia econômica.

Uma mudança na década de 1950, segundo Teixeira (2001, p. 202), é que uma Lei federal estabeleceu:

(...) a equivalência de todos os cursos médios, que passaram a dar direito a acesso ao ensino superior. Neste grupo de cursos médios, incluía-se o curso normal. Estava, deste modo, dado o passo para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário. Este curso passa também agora a ser uma modalidade de curso para acesso à universidade (Faculdade de Filosofia). Perde-se a antiga unidade de propósito e a perfeita caracterização de escola vocacional. O mesmo sucedeu, também, com as escolas normais regionais de quatro anos de estudos, que adaptaram seu currículo ao do primeiro ciclo do curso secundário, considerando-se equivalentes a ginásios (TEIXEIRA, 2001, p. 202).

O caráter de “ensino vocacional” dos cursos Normais até a década de 1940 é bem ressaltado por Teixeira (2001), pois essas instituições habilitavam para o exercício exclusivo do Magistério primário.

Teixeira (2001, p. 203) sublinha a expansão do ensino Normal na década de 1950:

(...) as escolas privadas de ensino normal entraram a proliferar, do mesmo modo porque havia proliferado o ensino secundário. Essa proliferação se fez mais fácil quanto mais seu ensino passou a ser de tipo acadêmico, dispensando, aparentemente, equipamento e especialização dos professores. A adoção do currículo federal pelas escolas normais levava-as a se considerarem *acadêmicas*, o que, numa grosseira corrupção do conceito de acadêmico, significava ensino verbalístico por meio de simples memorização de textos (TEIXEIRA, 2001, p. 203) [grifo do autor].

Segundo Campos (1987), o Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais estabelecido pelo Decreto 19.525-A de 27 de junho de 1950, assegurava que o curso Normal tinha duas finalidades: formar o professor primário e ajudar o desenvolvimento cultural da comunidade local.

Além disso, Teixeira (1999b, p. 506) preconiza que “(...) os dois melhores sistemas escolares brasileiros são os de São Paulo e do Rio Grande do Sul (...)”,

pois faziam um maior investimento financeiro por aluno, sendo que um dos desafios era regularizar a matrícula por idade.

A transição dos anos 1950 para 1960 foi um momento crucial na história dos cursos Normais.

(...) após a superação da ditadura Vargas, o país se viu às voltas com uma nova ordem democrática, nem sempre estável, onde se intensificou o processo de industrialização, enchendo de otimismo não só o *imaginário* das elites – que anteviram a realização do sonho do desenvolvimento econômico – como também o dos educadores (...) (CAMPOS, 1987, p. 37) [grifo da autora].

Houve algumas alterações nos cursos Normais, com a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61. Essa lei foi aprovada pelo Congresso Nacional depois de um longo encaminhamento e discussões de treze anos, baseadas no conflito entre centralização e descentralização das atribuições da União e do Estado.

A LDB nº 4024/61 estabeleceu no artigo cinquenta e dois que o objetivo dos cursos Normais era a “formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento de conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”²⁸.

No artigo cinquenta e três da LDB nº 4024/61 estabeleceu-se que a formação dos professores regentes seria desenvolvida:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial²⁹.

²⁸ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

²⁹ Ibidem.

Uma das tentativas para melhorar as condições de profissionalização do professor primário foi incentivada pelo conselheiro Valnir Chagas, uma vez que o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62 determinava a reformulação dos cursos de Pedagogia, visando estabelecer um currículo mínimo e ampliar para quatro anos a formação dos pedagogos que iriam preparar as normalistas.

No entanto, os cursos de Pedagogia priorizavam a formação teórica, reduzindo a disciplina de Prática de Ensino apenas para o último ano.

(...) Valnir Chagas (...) explicita a fragilidade do curso, ao se referir a controvérsias decorrentes de sua manutenção ou de sua extinção, alegando faltar ao curso conteúdo próprio, uma vez que considerava que a formação de professores primários deveria se dar, com o tempo, em cursos superiores e que os técnicos em educação deveriam ser formados em estudos posteriores ao da graduação, numa proposta aberta a bacharéis e licenciados de qualquer área de estudo (FRANCO, 2001, p. 118).

O gráfico a seguir mostra que até 1960 havia duzentos e vinte e um cursos Normais no Estado de São Paulo:

GRÁFICO 04: NÚMERO DE CURSOS NORMAIS NO ESTADO DE SÃO DE PAULO ATÉ 1960



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados de Gouveia (1965).

Na década 1960, a peça-chave para o desenvolvimento do ensino público primário do Estado de São Paulo era considerada a formação de professores primários. Por isso, em 1962,

(...) o Ministério da Educação e Cultura criou o *Programa de Emergência*, para atender à formação profissional do professor primário. De acordo com esta perspectiva, funda a Biblioteca da Professora Brasileira (BPB), cuja principal ação foi a reedição dos *Guias de Orientação Didática*³⁰, de forma ampliada (LOBO; PASSOS; CHAVEZ *et al*, 1994, p. 329) [grifos dos autores].

Nas décadas de 1950 e 1960 priorizavam-se o ensino primário para melhorar o nível de educação do povo brasileiro. Centram-se na formação de professores primários. Defendiam-se a articulação entre o ensino primário e o curso Normal, pois enfatizavam-se a aprendizagem prática em oposição à educação livresca.

1.2.1 SIGNIFICADO DE SER NORMALISTA NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960 NO ESTADO DE SÃO PAULO

FOTO 03: NORMALISTAS



Fonte: Gouveia (1965).

³⁰ Em 1934, a publicação se restringia aos professores do Distrito Federal.

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
Num rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor
Eu que trazia fechado
Dentro do peito guardado
Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado
A entregá-lo aos cuidados
Daquele brotinho em flor
Mas a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar.

Benedito Lacerda
David Nascir

A canção “Normalista” é um samba, que o vocalista Nelson Gonçalves gravou em 1949, sendo inspirada:

(...) num caso real de proibição de casamento, segundo conta David Nascir, no livro *Parceiro da Glória*. A história se passou com a filha do coronel Félix Henrique Valois, interventor no Acre. Ela estava apaixonada por um tenente e, normalista, lutava por seu amor. O velho não queria consentir (...) no casamento e havia, de outro lado, a proibição do Instituto (de Educação) (...) [grifos do autor]³¹.

O uniforme escolar das antigas normalistas é enaltecido na canção “Normalista”, sendo considerado um marco histórico que ajudou a caracterizar um período fecundo dos cursos Normais, existindo nesta época uma sensação denominada de “anos dourados da preparação de professores primários”, conforme se pode observar na canção “Avante normalista II” de Costa (2007):

³¹ MPB CIFRANTIGA. **Normalista**. Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/normalista.html>>. Acesso em: 03 jan. 2008.

A marchar com gualhardia
Entoando a vibrante canção
Irradamos alegria
Que se inflama em nosso coração
Cultivando a inteligência
Só buscamos bons livros e revistas
Passo firme na cadência vamos sorridentes
Avante normalista.

Com laços de amizade
As Escolas Normais serão unidas
O Uniforme Azul-Branco suas honras e glórias
Sempre defendidas, merecidas.

Segundo Silva e Cândido (2007), o uniforme escolar garantia a identificação, a organização e a segurança das estudantes.

(...) os primeiros registros a que se tem acesso sobre os uniformes escolares são de 1890. Nessa época as normalistas, estudantes da Escola Normal, responsável pela formação de professoras, tinham a obrigatoriedade do uso no cotidiano do uniforme. Nas escolas comuns, eles eram usados em ocasiões especiais, como em festas do Dia da Bandeira, Dia da Independência, etc (SILVA; CÂNDIDO, 2007).

Ainda, Silva e Cândido (2007) acrescentam que os “(...) uniformes utilizados pelas normalistas do final do século 19 tinham muito pano e pouco corpo à mostra. As saias franzidas iam até os pés, as meias eram escuras, os sapatos fechados e as camisas, brancas e sempre abotoadas (...)”, tentando, assim, esconder a sexualidade e anular a corporeidade das normalistas, utilizando, muitas vezes, o avental na instituição escolar.

Algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 relatam como eram os uniformes escolares:

(...) existia, saia pregueada, blusa branca, gravatinha, distintivo da escola, casaco tinha que ser azul marinho, não podia ter jóias, berloques, tanto é que isso ficou marcado, porque quando eu fui professora eu não permitia que as minhas alunas da oitava série que elas trouxessem berloques que fizessem barulho na aula, essa parte da postura do aluno eu aprendi muito, é totalmente de uma

época, você faz exigências de época, o próprio clima da escola que você vive te orienta (...) (E50-02 - ANEXO C).

(...) tudo era muito exigido, até na aula de Educação Física você tinha que ir extremamente limpa, nossa, às vezes, eu tinha uma camiseta só, eu tinha que lavar, porque a professora não permitia uma sujeira, nem uma manchinha na camiseta branca, no tênis branco uma manchinha não podia, não entrava em aula, tinha que ser impecável, era uma rigidez e a postura de cada um sabe (E60-03 - ANEXO C).

No acervo do Centro de Memória da Universidade de São Paulo pude encontrar fotografias típicas de um momento solene do curso Normal na década de 1950, a formatura. É um momento que as professorandas estão com os capelos e as becas.

FOTO 04: PROFESSORANDA DE 1958 - DA ESCOLA NORMAL
“SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS” - EM SÃO PAULO



Fonte: Centro de Memória da Universidade de São Paulo. Consultado em: 28 de janeiro de 2008.

Segundo Cavalcante (1994, p. 23), “(...) até a década de 60, a escola normal era a mais procurada dentro do ramo técnico-profissional”, pelo seu acentuado prestígio social.

Ao estudar o porquê as normalistas escolhiam exercer a profissão de professoras em 1960, Gouveia (1965, p. 133) menciona que “(...) o desejo de ser professora revelou-se muito mais freqüentemente entre as normalistas provenientes

de famílias operárias do que entre as oriundas do estrato médio-alto (filhas de profissionais liberais e equivalentes)”.

No entanto, Bragança (2001, p. 09), ressalta:

(...) as normalistas abandonavam os cursos pela falta de tempo, pelos encargos familiares, e 50% dos alunos e alunas cursavam sem ter interesse de dedicar-se à profissão. Havia procura dos cursos normais pela classe média, e o ofício de professor representava *status* social (...) (BRAGANÇA, 2001, p. 09) [grifo da autora].

Uma observação sobre ser normalista merece ser, ainda, destacada. Segundo Chaim (2006), “(...) ser normalista (...) era uma expectativa idealizada por muitos jovens, orgulho para os pais e razão de cobiça (...)” dos rapazes.

No imaginário coletivo existia uma sensação que ser normalista era um pré-requisito para casar e constituir uma nova família. Outra face enaltecida nas antigas ex-normalistas está atrelada à esperança de um futuro melhor, ao romantismo do sexo feminino e às atribuições de futuras donas do lar e mães.

Teixeira (2004, p. 148) sublinha que na década de 1960 era enaltecido, pelo menos no discurso, o seguinte perfil de professores primários:

(...) ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer a sua vida neste planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal (TEIXEIRA, 2004, p. 148).

Mesmo os cursos Normais deixando de ser, pelo menos no discurso legal, um ensino vocacional, Teixeira (2004), ainda, ressalta o professor primário como um

sacerdote que trabalha pedagogicamente com valores. Agrega-se ao trabalho do professor uma arte de simplesmente ensinar conhecimentos científicos.

1.3 DOS CURSOS NORMAIS À HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO

Um triste marco na história brasileira foi o golpe de Estado de 1964. Esse momento histórico foi caracterizado por um regime antidemocrático eminentemente marcado pela censura e supressão dos direitos constitucionais, que ocasionou uma ruptura no processo educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, procura-se acabar com a prática de metodologia que despertasse a conscientização. Segundo Cunha (2003, p. 30), “nos conhecimentos teóricos e técnicos esperava uma leitura neutra, distante da realidade de opressão (...) Nos estágios, ao atrelá-los ao seguimento de roteiros e fichas e ao exercício em escolas anexas, delimitava-se seu campo de atuação e reflexão”.

Nesse cenário de repressão foi aprovada a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus nº 5692/71. A elaboração dessa Lei foi um processo lento, impermeável a debates e à participação da sociedade civil porque se tratava de um período marcado pela ditadura militar no Brasil.

Com a Ditadura Militar, a tendência tecnicista acentou-se, contribuindo para a divisão do trabalho pedagógico. O intuito foi formar professores *eficientes e produtivos* (...) a Didática, a Metodologia e a Prática de Ensino apareceram como disciplinas das mais importantes para a formação do professorado, pois deram conta justamente de aspectos técnicos do magistério (SILVA, 2005, p. 95) [grifos da autora].

No âmbito da formação de professores, a referida lei aboliu os Institutos de Educação e estabeleceu a profissionalização compulsória no Ensino Médio, uma vez que a tornava uma mera habilitação.

(...) durante a vigência da (...) Lei n. 5.692/71 (...) a formação dos professores para a educação infantil e para as primeiras séries de ensino fundamental também se realizasse no ensino médio (o então ensino de 2º grau), é importante registrar que isto se dava no interior de um modelo educacional em que havia a compulsoriedade da profissionalização neste grau de ensino. A *Habilitação Específica para o Magistério* colocou-se, naquele período, como mais uma das inúmeras habilitações profissionais (SCHEIBE, 1999, p. 72) [grifos da autora].

Essa experiência resultou no empobrecimento dos conteúdos essenciais ao desempenho do professor primário, pois fragmentou e aligeirou a formação de docentes. Nesse contexto, a Habilitação Específica para o Magistério excluía importantes disciplinas curriculares, tais como: Metodologia da Alfabetização e Metodologia da Matemática, pois ocorreu "(...) uma redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específica para o ensino fundamental – 1ª a 4ª séries -, com aligeiramento de conteúdos e grande desarticulação destes (...)" (GATTI, 2000, p. 42-43).

Quando eu estava na fase exploratória da minha pesquisa, a D70-02 relatou que entre 1979-1980, as práticas pedagógicas para docência desenvolvidas no Magistério estavam alicerçadas em:

(...) aulas (...) expositivas (...), isto é, os saberes escolares, que uma professora deveria possuir para poder transmitir. Valorizavam o domínio desses saberes, a transmissão mecânica e repetitiva, vale salientar que a fundamentação legal da época era a Lei 5692/71. Vivíamos em meio à ditadura militar e o sistema educacional não oferecia muitas oportunidades para discussões políticas ou sociais no ambiente escolar sem o risco de represálias (D70-02 - ANEXO B).

Também, essa depoente ressaltou como eram desenvolvidos os estágios na formação inicial de professores polivalentes:

Os estágios eram muito interessantes. Meu primeiro contato com os alunos foi prazeroso, relacionei-me com relativa facilidade. Aos poucos as professoras titulares das classes, auxiliaram-me a dar os primeiros passos e em muitos momentos, me deixavam reger suas aulas. Eles despertaram meus interesses pelo Magistério, porque à medida que um obstáculo surgia, o desejo por superá-lo aumentava (D70-02 - ANEXO B).

Os estágios realizados pelas estudantes do Magistério eram simplesmente controlados por relatórios.

Em 1982, o governo reconheceu o problema na formação de professor, e desobrigou a habilitação profissional no ensino secundário, tornando, assim, a profissionalização facultativa a cada escola. Segundo Ferretti (2005), a Lei 7044/82 mudou o termo *qualificar para o trabalho*, da Lei 5692/71, para *preparar para o trabalho*, retirando, desse modo, a compulsoriedade da profissionalização em nível de Ensino Médio.

1.4 PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS CURSOS NORMAIS - OS CEFAMs³²

Após a ditadura militar, começou uma fase de redemocratização da política do Brasil que repercutiu diretamente na formação inicial de professores polivalentes, uma vez que era indiscutível que a preparação para a docência passava por uma precariedade, falta de identidade profissional e um esvaziamento de conteúdo.

Segundo Bolanho (1995, p. 249),

³² O CEFAM não era uma proposta de renascimento das antigas escolas Normais.

Durante os anos 80, órgãos oficiais de ensino e pesquisa, ligados ao MEC, promoveram seminários e discussões com o intuito de analisarem os cursos de formação docente, cujas críticas atingiam as reformas de ensino, implantadas na década anterior (...) (BOLANHO, 1995, p. 249).

Após discussões, em 1983, foi implantado o projeto do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em diferentes Estados do Brasil, tendo o financiamento e o apoio técnico do Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais.

Em 1988, foram criados os CEFAMs no Estado de São Paulo. A Resolução nº 14/88 determinou que os principais objetivos dos CEFAMs eram:

- recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino;
- oportunizar aos alunos, trabalhadores e demais concluintes do 1º grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade, em período integral;
- oferecer programas de aperfeiçoamento aos docentes que atuam, na rede pública estadual, de pré-escola à 4ª série do 1º grau e nos cursos de 2º grau com Habilitação Específica de Magistério;
- coordenar a nível regional estudos e ações sobre a habilitação do magistério;
- atender a política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação³³.

O projeto CEFAM enfatizava uma formação inicial e continuada dos docentes, priorizando um diálogo entre normalistas e professores da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

³³ SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988**: dispõe sobre a Instalação e Funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs na Rede Estadual de Ensino, e dá Providências Correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br//paglei/resolucoes/14_1988.htm>. Acesso em: 18 out. 2006b.

O CEFAM almejava uma formação de docentes em tempo integral, sendo que o primeiro período era destinado ao cumprimento do currículo para a Habilitação Específica do Magistério. No segundo período eram desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular e estágios supervisionados.

Segundo Cavalcante (1994, p. 94), os estudantes dos CEFAMs tinham bolsas de estudos:

A prática do projeto inclui a dedicação exclusiva dos docentes em tempo integral, em regime de oito horas diárias, sendo que, em alguns CEFAM, um período é dedicado às aulas, e outro, às atividades correlatas de seminários, debates, desenvolvimento de pesquisa e experiências pedagógicas (...) (CAVALCANTE, 1994, p. 94).

Pode-se dizer que houve um cunho emancipatório na preparação de professores brasileiros com a proposta de implantação dos CEFAMs, pois almejava-se a preparação de um professor reflexivo-crítico.

O projeto CEFAM, segundo Cavalcante (1994, p. 95), visava a “(...) recuperação ou criação de escolas de aplicação, como laboratórios dos cursos de formação de professores (...)” que, antigamente, existiam nos antigos cursos Normais.

Entretanto, de acordo com Cavalcante (1994, p. 98), “dentre os maiores empecilhos ao desempenho do trabalho dos centros, destaca-se o financeiro. A descontinuidade ou o atraso na liberação de recursos, ou ainda a verba insuficiente, não têm permitido que os CEFAMs atuem com todo o seu potencial (...)”.

Mais uma vez, no processo de formação de professores ocorre uma falta de investimento na Educação, oportunizando, assim, grandes dificuldades para construir condições adequadas de profissionalização.

1.5 “FIM” DOS CURSOS NORMAIS EM NÍVEL MÉDIO

Na atualidade, o sistema escolar brasileiro é regido pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. No que se refere à preparação de professores, essa Lei estabelece no artigo sessenta e dois:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No entanto, no parágrafo quarto do artigo oitenta e sete, a Lei nº 9394/96 define que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Pode-se constatar que a formação do professor para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, nos cursos Normais, será provisória, uma vez que a tendência do mundo contemporâneo é propiciar condições de profissionalização, aos professores, no âmbito da graduação.

A Resolução nº 119/03 determinou à extinção dos CEFAMs, argumentando que:

(...) o Estado de São Paulo está apenas tentando enquadrar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que obriga os professores a terem formação universitária para exercerem a função (...) quando o Projeto CEFAM foi criado, no ano de 1988, estabelecendo bolsas aos alunos do magistério, foi necessário para atender à exigência da época, pois não havia profissionais para atender à demanda. Todavia, nos dias atuais, é necessário atender à exigência da LDB e, para tanto, o Estado oferecerá aos alunos dos

CEFAMs bolsas de estudos em faculdades particulares, além de haver implantado o Programa Bolsa Escola, que dá ao aluno o direito de cursar a faculdade que quiser, não se restringindo apenas ao magistério (...) atualmente é preciso investir na capacitação dos professores (...) ³⁴.

Ao analisar a preparação de docentes perante a legislação vigente, Veiga (1998, p. 89) relata:

O destaque, dado pelo legislador, à modalidade do normal significa uma forma de restaurar a dignidade desse curso, cuja importância histórica é inegável, uma vez que desde 1835 ³⁵ a formação de professores para o ensino fundamental (séries iniciais) esteve sob a responsabilidade desse curso e, mais recentemente, desenvolvida concomitantemente com os atuais cursos de pedagogia (VEIGA, 1998, p. 89).

Ora, na atualidade, a tendência mundial na formação inicial de professores polivalentes é extinguir os cursos Normais em nível Médio. No entanto, já mencionei que, no município de Santos, a Unidade de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio” implantou o curso Normal, regulamento pelo Decreto nº 2208/97, estabelecendo a formação profissional do professor em nível Médio (Santos, 2004).

Esse curso é realizado em dois anos, sendo estruturado em quatro semestres. No primeiro semestre, é priorizada a formação da “identidade profissional, aperfeiçoamento e compromisso com a educação”. No segundo, “o professor como agente transformador”. No terceiro, “a educação comprometida com a construção da cidadania”. No quarto, “prática educacional com conhecimentos e habilidades ³⁶”.

³⁴ SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 119, de 07 de novembro de 2003**: não Aceitação de Matrículas para as 2ª e 3ª Séries do Curso Normal e CEFAM. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/porta/geral/comissoes/ata.jsp?idAta=3268&comissao=8502&legislatura=15>>. Acesso em: 18 out. 2006a.

³⁵ O primeiro curso Normal do Brasil foi implantado na província do Rio de Janeiro em 1835.

³⁶ SANTOS, Secretaria de Educação. **Plano de curso**: Normal. Santos: Secretaria de Educação, 2004, p. 03-04.

O referido curso tem um reduzido período destinado à formação de professores polivalentes. Também, cabe ressaltar que essa modalidade de ensino profissionalizante, em pleno século XXI, está respectivamente alicerçada nos quatro pilares da Educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a fazer (Delors, 1999).

Nesse contexto, quando estava na fase exploratória da minha pesquisa, observei que a D00-03 ressaltou que durante o curso Normal (de 2005 a 2006) havia:

(...) aulas práticas e teóricas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As aulas eram com brincadeiras (...) e na teoria aprendíamos métodos pedagógicos e seus respectivos, pensadores (Piaget, Wallon, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Paulo Freire e outros), facilitando o conhecimento (D00-03 - ANEXO B).

Essa depoente relata a importância dos estágios no âmbito da formação de professores, mencionando, assim, que pôde: *“(...) conviver com crianças de várias idades e observar os métodos que cada educador utiliza no processo de ensino e aprendizagem” (D00-03 - ANEXO B).*

Os estágios se restringiam a uma mera observação nas classes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem uma reflexão-crítica com orientador de estágios e com outros normalistas.

Na atualidade, uma das práticas pedagógicas para a docência, que está sendo priorizada na Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio”, é a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo que, a biblioteca não tem um acervo de livros destinados ao curso Normal e, também, são delegados para as orientadoras um número excessivo de grupos.

O próximo capítulo enfatiza a formação de professores polivalentes.

Capítulo 2

Formação de professores polivalentes:

dilemas e desafios

Eu a vejo todo dia
Quando o sol mal principia
A cidade a iluminar
Eu venho da boemia
E ela vai, quanta ironia
Para a escola trabalhar
Louco de amor no seu rastro
Vaga-lume atrás de um astro
Atrás dela eu tomo o trem
E no trem das professoras
Em que outras vão, sedutoras
Eu não vejo mais ninguém
Essa operária divina
Que lá no suburbio ensina
As criancinhas a ler
Naturalmente condena
Na sua vida serena
O meu modo de viver
Condena porque não sabe
Que toda culpa lhe cabe
De eu viver ao Deus dará
Menino querendo ser
Para com ela aprender
Novamente o be-a-bá.

Benedito Lacerda
Jorge Faraj

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES: DILEMAS E DESAFIOS

Da formação inicial de professores à formação continuada de docentes, considero que há necessidade de uma reflexão-crítica acerca da profissionalização de professores polivalentes.

Durante o capítulo um, pude compreender que a história dos cursos Normais do Estado de São Paulo evidencia que a formação inicial de docentes polivalentes tem a ver, em grande parte, com as iniciativas necessárias para a democratização do ensino primário.

No final do século XIX e durante o século XX, devido ao processo de crescente urbanização e industrialização era fundamental propiciar o acesso da população ao ensino primário. Democratizar a escola primária era uma estratégia governamental para alfabetizar os trabalhadores das indústrias.

Havia uma tendência em prol da difusão do ensino primário, que culminou paulatinamente, com a intervenção do Estado na implantação de escolas primárias obrigatórias, laicas e gratuitas, em paralelo com a expansão dos cursos Normais e a profissionalização do Magistério primário.

Isso evidencia que historicamente, há uma relação intrínseca entre as escolas primárias e os cursos Normais. A principal tarefa delegada aos cursos Normais era formar professores para as escolas primárias. Muitas vezes, o trabalho do professor primário estava circunscrito ao ensino da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação).

Em pleno século XXI, o Brasil é um país em desenvolvimento, que atingiu altos índices de universalização do Ensino Fundamental. Estatísticas sublinhadas em 2007 demonstraram que vários alunos que concluíram o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior ainda, não sabiam ler, escrever e calcular. Por exemplo, o resultado do SARESP³⁷ evidenciou que uma das grandes dificuldades dos 71% dos alunos que concluíram o Ensino Médio em 2007 foi resolver questões que envolviam a subtração (Folha Online, 2008).

O governo do Estado de São Paulo apresentou uma proposta para supostamente melhorar o desempenho dos alunos repetentes das terceiras e das quartas séries do Ensino Fundamental. Por exemplo, criar classes de alunos repetentes (Takahashi, 2007).

Faz-se necessária uma alteração na política de governo do Estado de São Paulo. Penso que criar classes de alunos homogêneas é uma política excludente, que não acaba com o fracasso escolar, pois o processo de ensino e de aprendizagem é uma atividade eminentemente interpessoal, alicerçada nas diferenças e nos conflitos humanos.

As estatísticas da UNESCO³⁸ demonstraram avanços e ranços na Educação brasileira:

Entre 1999 e 2006, melhorou a frequência de crianças até 6 anos a creches e pré-escola: de 28,2% para 37,8%. Mas o índice ainda é melhor do que na Argentina e no Chile.

Também cresceu o número de alunos de 7 a 10 anos nas primeiras quatro séries do ensino fundamental. Passou de 92,3% para 96,4%. Mas o Brasil está distante da meta estabelecida por 164 países há 8 anos, de reduzir pela metade o analfabetismo entre jovens e adultos.

A taxa passou de 13,5% para 10,5% e o país não tem conseguido melhorar o índice de alunos que concluem as primeiras quatro

³⁷ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

³⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

séries do ensino fundamental até os 10 anos (...) (JORNAL NACIONAL, 2008).

As instituições escolares brasileiras refletem, em grande parte, as desigualdades sociais. A maioria da população brasileira, menos favorecida economicamente, não consegue ler, escrever e calcular, mesmo quando conclui o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior. Enquanto, a minoria da população brasileira, de nível sócio-econômico mais elevado, ultrapassa todos os níveis de ensino, sabendo muitas vezes, interpretar, escrever e calcular.

Compreendo que o professor é um dos profissionais essenciais para que as instituições escolares brasileiras alcancem os objetivos educacionais. No entanto, o professor precisa de condições estruturais para bem desenvolver seu trabalho, ligadas à boa formação inicial e contínua, às condições de carreira e profissionalização e, ao ambiente pedagógico adequado nas escolas onde exerce seu ofício.

Para refletir sobre essa questão da formação de professores polivalentes é que se inscreve o presente trabalho. Pretendo neste capítulo adentrar nas condições necessárias e possíveis para a preparação de docentes polivalentes. Para tanto, minhas indagações giram em torno da questão: o que é ser professor polivalente?

Buscando alguns encaminhamentos para esta indagação, proponho-me, neste capítulo, ampliar a análise sobre a formação de professores polivalentes, para vislumbrar possíveis práticas pedagógicas que possam produzir transformações e alavancar perspectivas para a transformação das situações excludentes e improdutivas das escolas brasileiras.

2.1 CONCEITUAÇÃO

As preocupações com a formação inicial de professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos levam-me a tentar compreender em que contexto sócio-histórico e epistemológico é oriundo o termo “professor polivalente”.

Ao pesquisar sobre a preparação de docentes polivalentes Lima (2007) tece algumas considerações dos desafios e das necessidades de professores polivalentes, mas não expressa quando surgiu a expressão “professor polivalente”.

Para maiores esclarecimentos, por *e-mail*, consultei a autora Vanda Moreira Machado Lima. Ela enfatizou que na sua tese de doutorado não conseguiu identificar a origem do termo “professor polivalente” porque os textos sobre a docência polivalente ainda são muito vagos.

Também, consultei, por *e-mail*, o autor Clóvis Roberto dos Santos, que é uma referência em legislação educacional brasileira. Ele mencionou que a denominação “professor polivalente” surgiu a partir da Lei 5692/71, quando desapareceram as denominações “professor primário” e “professor secundário”. A junção do antigo primário com o antigo ginásio criou dois tipos de professor de Ensino Fundamental: o “polivalente ou multidisciplinar” (da primeira a quarta série) e o de “disciplina”, da quinta em diante. A lei não fez esta distinção. O termo “professor polivalente” só apareceu nos estatutos de Magistério das redes de escolas.

Considero que é importante discernir os autores que abordam a formação de professores em dois sentidos: genérico e específico. Franco (2001, 2005b), Libâneo (2001, 2002, 2005), Pimenta (2000, 2005), Zeichner (1993, 1995) analisam a

preparação de docentes no sentido genérico. Cavalcante (1994), Lima (2007) analisam a formação de professores no sentido específico - a polivalência.

Durante o processo sócio-histórico, esse professor polivalente foi reconhecido por diferentes terminologias: Mestre-Escola, Mestre Régio, Professor da Educação Básica 1, Professor da Educação de Jovens e Adultos, Professor da Educação Infantil, Professor da Pré-Escola, Professor das Primeiras Letras, Professor das Quatro Séries Iniciais do Primeiro Grau, Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Professor das Quatro Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Professor de Instrução Primária, Professor do Ensino Primário, Professor Interdisciplinar, Professor Multidisciplinar, Professor Polidisciplinar, Professor Primário, Professor Unidocente³⁹.

Ao realizar um estudo sobre a formação do docente polivalente e os saberes docentes, Lima (2007, p. 64) utiliza o termo “professor polivalente” para designar o profissional “(...) que atua em mais de uma das áreas do conhecimento que compõem o currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Utilizo a expressão “professor polivalente” para designar o docente que leciona um conjunto de disciplinas na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, exercendo uma função social complexa e essencial nas instituições escolares.

2.1.1 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil no Brasil é recente com avanços e ranços. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 ignorou a

³⁹ Estas terminologias não estão na ordem cronológica.

relevância pedagógica da Educação Infantil. A Lei nº 5692/71 apenas mencionou que as crianças menores de sete anos de idade poderiam receber atendimento em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes⁴⁰.

Com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo vinte e nove, a Educação Infantil é compreendida como a “(...) primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Penso que é indispensável um investimento para profissionalizar os funcionários que trabalham na Educação Infantil, visando pouco a pouco, reverter o descrédito, o desânimo e o escasso reconhecimento, que ainda imperam na primeira etapa da Educação Básica.

Esse é um dos grandes desafios da Educação Infantil para considerá-la e valorizá-la pedagogicamente como o alicerce para a formação plena do ser humano, em suas dimensões bio-psico-social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece no artigo trinta que “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade⁴¹” (BRASIL, 1996).

Na Educação Infantil, o professor polivalente desenvolve um trabalho pedagógico complexo a partir das seguintes áreas de conhecimento:

⁴⁰ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**: fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá Outras Providências. Legislação e Normas Básicas, Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 1995.

⁴¹ A Lei nº 11274/06 estabeleceu o Ensino Fundamental com duração de nove anos, sendo que a faixa etária para matricular o aluno nesta segunda etapa da Educação Básica é seis anos de idade (Brasil, 2007). Devido a isso, na atualidade, a Educação Infantil compreende crianças de zero a cinco anos de idade.

- Formação pessoal e social – que compreende o seguinte eixo de trabalho: Identidade e Autonomia;
- Conhecimento de mundo – que compõe os seguintes eixos de trabalho: Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Movimento; Música; Natureza e Sociedade; Pensamento Lógico-Matemático.

Ao ressaltar o perfil do professor da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatiza a importância do trabalho do professor polivalente com crianças pequenas:

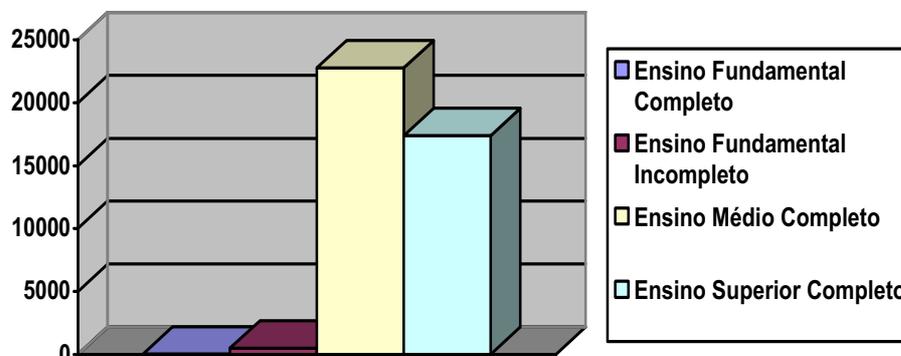
(...) ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação⁴².

Dados estatísticos evidenciaram que no Brasil, os professores da Educação Infantil “(...) ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (...)”, principalmente, em creches⁴³. Por exemplo, o gráfico a seguir mostra o grau de formação dos quarenta mil e seiscentos e setenta e nove professores da Educação Infantil que trabalhavam em 1996 no Estado de São Paulo:

⁴² BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 42.

⁴³ Ibidem, p. 39.

GRÁFICO 05: NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 1996 - NO ESTADO DE SÃO PAULO



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

É importante ressaltar que no Estado de São Paulo há avanços no nível de escolarização dos professores da Educação Infantil, se comparado com outros Estados brasileiros, como se pode observar no gráfico 06 (Apêndice B).

A baixa remuneração e as precárias condições de profissionalização são apontadas como fatores que prejudicam o trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

No Brasil, o corpo docente que trabalha na Educação Infantil é composto essencialmente pelo sexo feminino. Muitas vezes, a professora da Educação Infantil é desprestigiada pela sociedade, sendo considerada uma babá, que apenas cuida, vigia e entretém as crianças pequenas.

Nas instituições escolares brasileiras ainda está presente a concepção assistencialista da Educação Infantil. Ainda é muito arraigada a concepção de que a Educação Infantil apenas cuida dos alunos, deixando de se considerar que esta fase

é fundamental para organizar e construir as bases do futuro desenvolvimento cognitivo/emocional/psicomotor das crianças.

Decorrente dessa concepção, pautada em senso comum, passou-se por muito tempo a considerar que as pessoas que trabalham na Educação Infantil não necessitam de uma profissionalização inicial e contínua, bastando apenas afetividade, firmeza, paciência e responsabilidade (Sanches, 2004).

Por esses motivos, reside um equívoco no seguinte pensamento: “quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio do educador e menos exigente o padrão de sua formação” (CAMPOS, 1999, p. 131).

Cabe ao professor da Educação Infantil uma formação ampla e profunda para trabalhar pedagogicamente com crianças pequenas, ministrando conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento.

2.1.2 PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo trinta e dois, estabelece que o Ensino Fundamental tem como meta a formação do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor polivalente trabalha com as seguintes áreas de conhecimento: Ciências Naturais, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática⁴⁴.

Faço referência aos anos iniciais do Ensino Fundamental porque o Ensino Fundamental está dividido em anos iniciais e finais:

(...) os profissionais do Ensino Fundamental continuam separados em duas categorias bastante distintas em seus perfis. De um lado, os professores (em sua grande maioria professoras) de 1ª a 4ª, antigo primário, com culturas, perfis, saberes, status, salários, carreiras, níveis de titulação e auto-imagens próprias. De outro lado, os professores e professoras licenciados (as) de 5ª a 8ª, antigo ginásio, distantes em tudo das professoras de 1ª a 4ª e mais próximos dos mestres do Ensino Médio (ARROYO, 2000, p. 97).

Segundo Lima (2007), muitos professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sentem-se envergonhados de relatar a sua ocupação profissional, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁵ reconhecerem a importância da mediação do professor para a aprendizagem dos alunos.

Ao realizar um estudo sobre a formação de docentes, Mello (2008) argumenta que:

A divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo. Pedagogicamente não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior (MELLO, 2008).

⁴⁴ Em algumas instituições escolares, o professor polivalente leciona as disciplinas de Artes e de Educação Física.

⁴⁵ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Mello (2008) acrescenta que “não foi por acaso que a essa segmentação correspondeu uma segmentação de gênero, fazendo do magistério das séries iniciais do ensino fundamental uma atividade quase que apenas feminina”. Por exemplo, na década de 1960, o sexo feminino já representava “(...) 93% do total do professorado das escolas primárias (...)” (GOUVEIA, 1965, p. 26).

Essa situação de desprestígio é algo recente. Segundo algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960, os professores primários eram prestigiados e as normalistas eram orgulhosas de seu ofício. A E60-03 destaca o que significava ser professora:

Era ter status, ótima condição de vida, respeito, reconhecimento, todo mundo queria ser, engraçado quando eu estava na quinta, sexta série, quinta era a primeira do ginásio, minha tia tinha uma loja e eu via as professoras que iam lá comprar, eu ficava olhando o jeito delas, nossa todo mundo as tratava muito bem, elas se vestiam com bastante rigor, cuidadosamente vestida, nossa o reconhecimento era total, havia um acolhimento dos alunos, da família e da sociedade. Eu falava assim para meu pai, ele me perguntava: “Você vai ser professora?” Eu falava: “Eu quero”. Ele falava: “Ai vai ser uma alegria para mim” e eu “Será que vou conseguir?”. Eu tinha tanta paixão para ser que eu tinha medo que eu fosse morrer antes de me formar (E60-03 - ANEXO C).

A pauperização docente talvez tenha ocorrido devido à expansão do Ensino Fundamental evidenciada na Lei nº 5692/71.

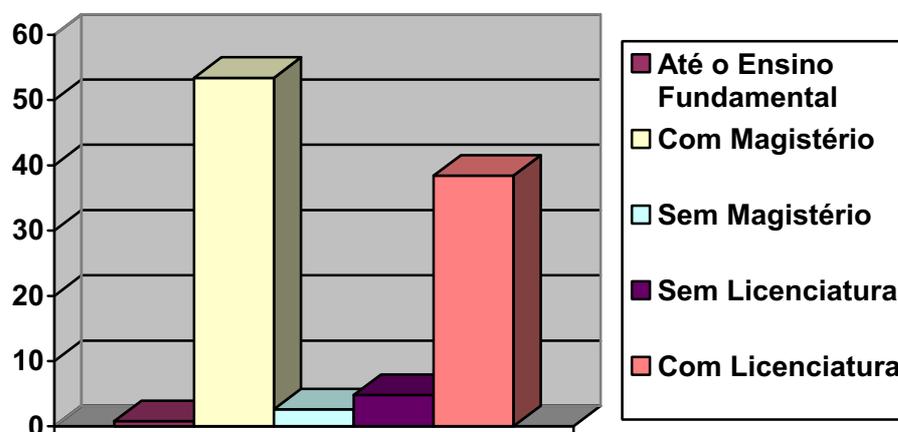
A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, pelo achamento dos salários dos professores e pela absolvição dos professores leigos. O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento do ensino, levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 144).

Posso depreender que muita coisa mudou na história da Educação brasileira. A partir da Lei nº 5692/71 houve a expansão do Ensino Fundamental e a

profissionalização do Ensino Médio, para que a maioria da população ingressasse diretamente no mercado de trabalho em ocupações técnicas, o que desprestigiou a formação inicial de professores polivalentes na Habilitação Específica para o Magistério, depreciando a carreira docente com precárias condições de trabalho.

Atualmente, quanto à formação dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a região Sudeste, em 2002 apresentou um percentual significativo de professores com Magistério ou Licenciatura, como se pode observar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 07: PERCENTUAL DE DOCENTES DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL - POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2002 - NA REGIÃO SUDESTE



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir das Estatísticas dos Professores no Brasil (INEP, 2003).

Uma das características principais do trabalho docente polivalente é considerar, valorizar e trabalhar a partir das diferenças individuais existentes em sala de aula, conforme enfatiza Goulart (2002, p. 83):

(...) o professor que trabalha na Educação Infantil e nos primeiros Ciclos do Ensino Fundamental (...) é muito exigido pelas crianças e esta exigência é uma necessidade da presença, do apoio, enfim da

peessoa do professor, fato que requer boa dose de doação e sensibilidade (...) (GOULART, 2002, p. 83).

A E50-02 mencionou que nos primeiros anos de escolarização é importante o trabalho do professor polivalente, pois “(...) *a criança sente-se mais segura, você tem mais tempo de conhecer a criança, esse age desse jeito, esse age daquele, você tem que estar bem preparado (...)*” (E50-02 - ANEXO C).

A profissionalização dos professores polivalentes é um grande desafio. No imaginário coletivo, o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é considerado como um docente que passa lição na lousa, corrige cadernos e provas e que não sabe os conteúdos com profundidade.

2.1.3 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, que conforme foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo trinta e sete, “(...) será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

O professor que trabalha nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos é um profissional que ministra aulas nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Naturais, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto à formação dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos, em 2005, no Brasil, muitos docentes cursaram o Magistério, conforme se pode observar no gráfico 08 (Apêndice B).

O professor da Educação de Jovens e Adultos necessita saber lidar com os estereótipos que segregam as pessoas que não tiveram a oportunidade do acesso e da permanência na instituição escolar, pois estes cidadãos vivenciam situações de exclusão cotidianamente.

Os estereótipos “são rótulos usados para qualificar, superficial e genericamente (...). Geralmente verbalizados, os estereótipos constituem imagens simplificadas ou caricaturas” (QUEIROZ, 1995, p. 25), tais como: de nada serve ao adulto aprender a ler e a escrever se ele já viveu a vida toda sem ser alfabetizado; já é tarde para aprender a ler e a escrever, bananeira velha não dá cacho; lugar de mulher é em casa, pior ainda depois da idade não tem de inventar de estudar.

Os estereótipos mencionados acima são enaltecem os elevados índices de analfabetismo no Brasil. Vale ressaltar, que este país é essencialmente marcado pela crucial dicotomia entre a minoria de ricos e a grande maioria de pobres, onde a população tem uma concepção de Educação ingênua e uma visão fragmentada de homem e de mundo, não compreendendo que “a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para o benefício do homem” (PINTO, 1997, p. 39).

Penso que a Educação é um processo ininterrupto de ensino e de aprendizagem, sendo de suma importância para ampliar e estimular o debate, a análise e a discussão, visando uma plena conscientização do exercício da cidadania e da democracia.

Segundo Freire (2006, p. 27-28), uma situação corriqueira é quando as pessoas percebem os adultos que não tiveram a oportunidade do acesso e da permanência na instituição escolar como ignorantes em sentido absoluto, que são desqualificados para o exercício da cidadania e que não participam como cidadãos

constitutivos e construtores da sociedade e produtores de conhecimentos, sendo vistos como meros objetos da Educação para transferências de informações. Este fato retrata que as pessoas não compreendem que os adultos são sabedores e desconhecedores, sendo assim, eles são sujeitos da Educação.

(...) ninguém sabe tudo e (...) ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (FREIRE, 2006, p. 27-28).

Urge a formação inicial e continuada dos professores polivalentes para desmistificar os estereótipos tão arraigados e presentes na nossa sociedade, compreendendo que a Educação não é um fenômeno neutro, mas que sofre contínuas influências do contexto político, econômico, religioso, cultural, filosófico e sociológico.

Um dos grandes desafios do professor polivalente da Educação de Jovens e Adultos é ministrar os conteúdos das disciplinas sem infantilizar as metodologias. Há de se ponderar quais as expectativas e as necessidades dos alunos. Por exemplo, o ato de infantilizar ocorre quando o professor polivalente compara os alunos da Educação de Jovens e Adultos com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-se de estratégias didáticas inadequadas para o processo de ensino e de aprendizagem de discentes adolescentes, adultos e idosos.

2.2 REFLEXIVIDADE-CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA DESAFIANTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES

Na década de 1950, o manual do professor primário ressaltou a necessidade de uma preparação dos docentes primários, nas dimensões pedagógicas, psicológicas, sociais e práticas. Essa formação necessitava de adequadas condições físicas (saúde), intelectuais e morais (bondade, espírito de justiça, amor à verdade, audomínio, paciência, otimismo, pureza moral, dignidade) - (Santos, 1956).

Já nas últimas décadas, uma das temáticas mais discutidas, na preparação de docentes, é a reflexividade como um requisito essencial para propiciar condições ideais de profissionalização.

O termo “reflexividade” tem uma acepção complexa, sendo que constantemente os profissionais da Educação (gestores, professores, entre outros) e muitos alunos dos cursos de formação de professores utilizam de maneira equivocada.

Uma das possíveis explicações para elucidar o híbrido conceito de reflexividade, segundo Alarcão (2005, p. 45), é que “(...) a capacidade reflexiva é inata no ser humano (...)”.

Com base nos autores estudados - Libâneo (2005), Gómez (1998), Pimenta (2005), entre outros - penso que a reflexividade é uma característica peculiar do ser humano, sendo construída por meio das experiências sociais.

Muitas vezes, de forma lamentável, a sociedade vigente, de cunho neoliberal, prioriza uma reflexividade que reproduza um pensar ingênuo, configurado em um senso comum que caracteriza uma não-criticidade.

No entanto, postula-se uma reflexividade-crítica, alicerçada em um conhecimento mais profundo, sendo imprescindível uma tomada de consciência dos seres humanos, acerca das práticas cotidianas em que estão inseridos.

Não podemos esquecer que a formação do professor não se circunscreve à sua formação acadêmica. É um processo de apropriação dos conhecimentos elaborados por meio da família, da comunidade, da formação escolar anterior, da formação para o Magistério e da própria experiência profissional no trabalho docente (Tardif, 2000).

No cenário internacional da Educação, um dos autores, que delineou a maneira como concebemos a reflexão é Schön (1995). O autor enfatiza a extrema necessidade de se formarem profissionais que saibam gerir situações complexas advindas de conflitos e incertezas.

É cada vez mais notória a importância da conscientização-crítica sobre a complexidade do processo de formação de professores. Temos que reconhecer o quanto é difícil desencadear a autoria de pensamento e autonomia nos cursos de preparação de docentes.

No que se refere à necessidade de um profissional reflexivo-crítico, é importante repensar as práticas pedagógicas para a docência sob uma perspectiva emancipatória-crítica, que esteja norteada pelos princípios de responsabilidade, cooperação, empoderamento⁴⁶ e criatividade.

A grande expectativa quanto à formação de novos professores é preparar profissionais empoderados, que saibam redimensionar as situações-problema, oriundas dos relacionamentos (interpessoal e intrapessoal), por meio de um trabalho

⁴⁶ O vocábulo *empoderamento* provém da palavra inglesa *empowerment*, que significa atribuir poder.

coletivo, e que valorizem o diálogo como um instrumento de interlocução e conscientização-crítica para tecer novas práticas docentes.

A procura de clarificação das diversas acepções do termo “reflexão” estimulou Libâneo (2005) a distinguir três tipos de reflexividade: introspectiva (consciência dos próprios atos); relacional (consciência entre o individual e as situações cotidianas); dialética (consciência política da realidade, que está em constante transformação).

Com base nesse autor, compreendo que a reflexividade dialética é fundamental na formação inicial de professores polivalentes, pois requer uma intencionalidade política acerca da complexidade do mundo contemporâneo na qual o sistema capitalista estimula a dominação, a opressão, a fragmentação e alienação.

Weffort (1996, p. 10), argumenta que, historicamente, “não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira”.

Os obstáculos educacionais são imensos, na medida em que existe uma restrita consciência da sociedade, a respeito das implicações e dos impactos destrutivos da Educação escolar alienadora. Neste contexto, por vezes, o professor transmite as informações de maneira acrítica.

Segundo Gómez (1998, p. 374), é muito importante desenvolver nos programas de formação de docentes as “(...) capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula (...)”.

Propiciar condições de profissionalização do professor, em uma abordagem da reflexividade-crítica, é uma estratégia política e epistemológica para construir maneiras de ser e estar na docência, visando à construção de um intelectual comprometido com a superação das desigualdades sociais.

Para Sacristán (1995, p. 76) “(...) o professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa (...)”.

Defendo uma formação de docentes, que coincida com a autoria de pensar e autonomia dos professores polivalentes para a construção de um sujeito e agente histórico, que seja inquieto, questionador e crítico.

Ao analisar a relevância da criticidade na preparação de docentes, Libâneo (2005) ressalta dois conceitos básicos de reflexividade: neoliberal (racionalidade instrumental de maneira linear, dicotômica e pragmática); crítica (concepção mais abrangente, que visa à emancipação).

O referido autor enfatiza a necessidade de uma reflexividade-crítica para a construção de uma autonomia intelectual e política dos docentes.

As práticas pedagógicas para a docência caracterizam-se como instrumentos geradores de novos saberes, conforme Libâneo (2001, p. 63), uma vez que “(...) formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas (...)”.

Um dos desafios vitais, na formação inicial de professores, é o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas que estejam vinculadas ao contexto social, tanto macro-sistêmico como micro-sistêmico.

Essa perspectiva chama a atenção para a importância de inovadoras práticas pedagógicas para a docência, alicerçadas, segundo Alarcão (2005, p. 41), “(...) na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano

como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores (...).”

Compreendo que a idéia motriz é a sustentação das práticas pedagógicas para docência por meio da reflexividade-crítica. Muitas vezes, na atualidade, o professor é considerado um mero tecnocrata, submisso e obediente às regras, em virtude da concepção da racionalidade técnica ser ainda predominante nas instituições escolares.

No paradigma da racionalidade técnica, o professor é considerado um burocrata técnico, que reproduz a concepção epistemológica da prática positivista, baseada na simples instrumentalização, na divisão do trabalho, na desumanização e na anulação do caráter político e ético da Educação.

(...) a racionalidade técnica impõe, pela própria natureza de sua concepção da produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência. No mesmo sentido e acompanhando a mesma lógica, deve-se produzir uma relação de subordinação do professor (...) (GÓMEZ, 1998, p. 357).

Fundamentar-se na racionalidade técnica, para a formação inicial de professores polivalentes, significa investir na simples reprodução das técnicas utilizadas pelas ciências positivistas para então aplicá-las acriticamente nas salas de aula.

Segundo Sacristán (1995, p. 68), “(...) é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar (...)” [grifo do autor].

Não é minha intenção desprezar a importância da técnica, mas enfatizar que o trabalho educativo escolar ficou fragmentado e de caráter repetitivo, anulando a

intersubjetividade dos seres humanos e, respectivamente, dos professores polivalentes.

Há uma mudança paradigmática: da racionalidade técnica para a racionalidade reflexiva. A racionalidade técnica tem sido refutada por vários autores - Franco (2001, 2005a), Gómez (1998), Nóvoa (1995), Pimenta (2000, 2005), Schön (1995), Zeichner (1993, 1995), entre outros - que analisam a relevância da criticidade no processo de formação de professores.

Ao estimular a reflexividade-crítica, pode-se compreender que a racionalidade técnica apresenta uma concepção limitada que circunscreve a utilização de técnicas, sem respeitar e trabalhar com as especificidades, as particularidades e as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem.

O cerne do paradigma da racionalidade técnica é meramente moldar as diversas realidades existentes no mundo contemporâneo às teorias consideradas universais, não considerando, assim, as incertezas e singularidades do processo educacional.

Em pleno século XXI, muitos professores acreditam que as teorias deveriam responder o que eles teriam que fazer em sala de aula, como se fossem vários receituários. Isso desencadeou um distanciamento entre os estudos científicos na área educacional e as realidades vivenciadas pelos docentes, em especial, da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Charlot (2005) constata que o relacionamento entre os professores que atuam em sala de aula e os pesquisadores que trabalham na área educacional é delineado por conflitos. Ambos não compreendem que há diferenças estruturais entre as funções docentes e os papéis dos pesquisadores, uma vez que o ensino tem um

caráter global e contextualizado e, as pesquisas têm o objetivo de analisar alguns aspectos da complexa realidade educacional.

É necessária a compreensão de que os professores e os pesquisadores desempenhem papéis diferenciados, bem como, as pesquisas não devem dizer o que os professores precisam fazer em sala de aula.

O paradigma da racionalidade técnica desvinculou a teoria da prática, disseminando um pragmatismo e individualismo exacerbados, não concebendo a Educação como uma atividade eminentemente humana e ética. As práticas pedagógicas são influenciadas pela forma como o professor reflete e age o cotidiano educacional.

Essa situação da formação inicial de professores polivalentes não pode permanecer como se apresenta. Requer uma transformação por meio da valorização do trabalho coletivo, na direção apontada por Zeichner (1993), subsidiando, assim, a elaboração de novas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Com base em Zeichner (1993), percebo a necessidade de repensar a preparação de professores polivalentes, para preconizar a reflexão-crítica como um elemento dinamizador entre a teoria e a prática, propiciando uma tomada de consciência e uma nova postura diante das situações-problema.

Por meio dos estudos empreendidos, observo que há basicamente dois tipos de práticas pedagógicas para a docência: a repetitiva e a reflexiva-crítica. As práticas repetitivas enfatizam um mero utilitarismo e espontaneísmo, rompendo com a unidade entre a teoria e a prática. Por exemplo, alguns livros didáticos relatam o que os docentes devem fazer em sala de aula.

Em contrapartida, as práticas de cunho crítico, valorizam a relação entre os pressupostos teóricos e práticos, considerando os professores como protagonistas de um trabalho eminentemente intelectual, não havendo “receitas” para os docentes.

O processo de profissionalização do professor não se trata de uma questão apenas técnica, porque há implicações subjacentes acerca do ser humano e da sociedade que se idealiza projetar no futuro.

Ao repensar a formação dos docentes, Nóvoa (1995, p. 25) afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25) [grifos do autor].

Situa-se aqui a importância de uma preparação de professores responsáveis, inovadores, flexíveis, que saibam gerir situações complexas, com práticas pedagógicas que incentivem o exercício da cidadania e da democracia.

Ghedin (2005), também, nega que a função do professor seja de um mero executor, uma vez que um dos desafios essenciais da Educação é formar o docente como um intelectual transformador que reflita criticamente, tendo assim, consciência de que não há conhecimento pronto e acabado.

Há de se lembrar que nem todos os professores desejam transformar as suas práticas pedagógicas, não podendo ser coagidos. Transformar implica em expectativas de querer melhorar por meio da profissionalização docente.

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo *em andamento*. A inovação não é mais do que uma correcção da trajectória (SACRISTÁN, 1995, p. 77) [grifos do autor].

É fundamental compreender, de acordo com Veiga (1998, p. 78), que a preparação de docentes é “(...) bem mais do que uma atividade de execução. A formação é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade do professor (...)”.

A partir das considerações feitas aqui, da formação inicial de professores sob uma concepção reflexiva-crítica, compreendo as práticas pedagógicas para a docência como instrumentos de fortalecimento da coletividade dos profissionais. Desse modo, são enfatizadas as relações horizontais de parceria para construir, paulatinamente, a autonomia, o empoderamento e a criatividade, e para que os professores não reproduzam ou incentivem, de maneira alienante, as rotinas das instituições escolares, transcendendo, assim, a racionalidade técnica.

Não basta só pensar as práticas pedagógicas para a docência, de maneira utópica. É imprescindível desencadear um processo de transformação, baseado na conscientização-crítica. Essa proposta pedagógica para a preparação de docentes polivalentes não se circunscreve somente aos trabalhos manuais, como enfeitar a sala de aula. No entanto, não estou desconsiderando a importância da estética na escola, pois ela faz parte do currículo escolar.

É essencial uma formação inicial de professores, que propicie condições de ser e estar na profissão, desmistificando essa concepção ingênua sobre a função social do docente, que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, conforme relata a E60-01, quando expressa que na sua formação inicial para a docência polivalente, de 1960 até 1963, os professores:

(...) eram muito presentes, com o tempo a gente passou a perceber que a escola Normal não era aquela coisa de fazer caderninho, que

era uma coisa muito infantil, eu acredito que naquele momento, que os professores que eu tive por sorte, já tinham uma visão de ensino com pesquisa mesmo, porque eles procuravam analisar o outro, eles procuravam fazer essa relação com a teoria e prática, então as aulas que eles davam tinha relação direta com a prática. O conteúdo estudado nas aulas era aplicado depois (...) (E60-01 - ANEXO C).

O que se evidencia em seu discurso são as contribuições da escola Normal para a vida pessoal e profissional. A ex-normalista acredita que foi um período de novas significações de cunho emancipatório, no qual havia uma valorização da alteridade e não se estabelecia uma cisão entre a teoria e a prática.

Segundo Libâneo (2002, p. 81), as propostas educacionais de cunho emancipatório, pressupõem “um papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, professores e alunos cúmplices perante os objetos de conhecimento mediante o diálogo (...)”.

Faz-se necessária a preparação de professores que priorizem a construção da autonomia, estimulando uma independência cognitiva alicerçada na consciência-crítica.

A E60-01 recorda que havia um trabalho em equipe entre os professores e as normalistas na formação inicial de professores primários:

A gente aprendia efetivamente, porque ela [referindo-se à professora de Prática de Ensino] dava o ideal, a gente lutava, preparava a aula, o melhor que podia, ia para prática, dava aula e recebia críticas dos colegas e da professora. Vejo que isso é uma coisa positiva, porque não corria o que acontece hoje quando o aluno que faz Licenciatura vai a uma escola fazer observação da prática docente e observa situações totalmente antipedagógicas. Muitas vezes eles nos dizem: “eu vi o contrário de tudo aquilo que aprendi aqui” (E60-01 - ANEXO C).

Existia uma sensação que a escola Normal formava satisfatoriamente o professor polivalente, por meio da intersecção entre a teoria e a prática pedagógica. Em contrapartida, na atualidade, o estagiário de licenciatura observa a forma com

que a prática é desenvolvida nas instituições escolares, que denunciam, muitas vezes, um conflito entre a prática desejável enaltecida nos cursos de formação de professores polivalentes e a prática exercida pelos docentes polivalentes.

A referida ex-normalista participava de uma importante prática pedagógica para docência: ministrava aulas em classes do primário anexas à escola Normal, sob a orientação de uma professora dessa modalidade de ensino profissionalizante e, também, era observada e avaliada pelas normalistas de sua turma.

Isso evidencia que algumas normalistas foram valorizadas como seres humanos sociais, que visavam construir conhecimentos, por meio das experiências tácitas com os alunos do primário e, em especial, com as professoras e outras normalistas, desenvolvendo, portanto, uma reflexividade-instrumental após as regências de aulas nas classes no primário. Pode-se dizer que as normalistas, também, eram consideradas “agentes históricas”, na medida em que faziam emergir dificuldades e novas possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem.

Havia um espaço para a coletividade, no qual as normalistas se encontravam na perspectiva de compreender o ensino e criar novas estratégias para modificá-lo sob a orientação de uma professora.

Com base em Zeichner (1993), compreendo que, nesse trabalho coletivo, reside o cerne da preparação de professores. A reflexão-crítica é desencadeada na interação com as outras pessoas, tendo, assim, um papel transformador na pessoa e nas práticas profissionais.

Penso que a reflexão individual não é suficiente para a plena formação do professor, pois a introspecção é um exercício solitário, que pode incentivar o individualismo e a competição (Zeichner, 1993).

Ao analisar a relevância da formação de professores, Zeichner (1993, p. 21-22), ressalta:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se perceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (ZEICHNER, 1993, p. 21-22).

Em pleno século XXI, é necessário propiciar uma preparação para a docência alicerçada na coletividade para uma transformação individual do professor, sendo imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que trabalhem a partir do erro, percebendo-o como uma desestabilização de uma hipótese, para mobilizar novas maneiras de ser e estar na profissão, utilizando a concepção pedagógica construtivista.

Ao repensar as práticas pedagógicas para a docência polivalente, pode-se compreender a importância de observar e redimensionar comportamentos rotineiros, que são muitas vezes, impulsivos e acrícos.

Segundo Sacristán (1995, p. 70), "(...) os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim contradições que a própria prática origina".

A E60-01 considerou que a aula era o cerne da análise das normalistas, em que se construíam novas compreensões e algumas alternativas para as resoluções de situações-problema observadas e experimentadas nas classes do primário anexas à escola Normal (E60-01 - Anexo C).

Nesse contexto, o estranhamento era um elemento importante para a formação de docentes. A escola Normal era um *locus* de diálogo, construção e desafio constante.

Segundo Zeichner (1995, p. 120), “(...) um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações (...)”.

Ora, para propiciar uma formação pautada na reflexividade-crítica é necessário criar condições espaciais e temporais para que haja um trabalho efetivamente desenvolvido em equipe, com vistas à construção da identidade profissional do professor.

Com base em Gómez (1998), compreendo que as práticas pedagógicas para a docência necessitam estar alicerçadas em questionamentos, por meio do enfrentamento de novas situações e tomadas de decisões, para, assim, propiciar a formação de um profissional, que pensa no que faz e que é comprometido com a profissão.

Urge um novo professor, que desenvolva a consciência-crítica, estando conectado com o que acontece no bairro, no município, no Estado, no país e no mundo, para não ser um mero tecnocrata, e que utilize práticas diferenciadas e flexíveis de acordo com a realidade na qual está inserido.

Para Sacristán (1995, p. 75) “(...) do ponto de vista metodológico, é evidente que a realidade escolar escapa às estreitas margens do observável nas aulas, porque os aspectos invisíveis são muito determinantes (...)”.

A reflexividade-crítica não emerge distante da ação docente, pois ela é oriunda das experiências pessoais e profissionais, e o pensamento analítico sobre

as realidades sociais, é importante para compreender e reconhecer uma situação-problema que ocorre na sala de aula.

Josso (2004) considera fundamental compreender a construção da experiência das práticas pedagógicas em três modalidades: ter experiências, fazer experiências e pensar sobre as experiências.

Cotidianamente, a preparação de professores polivalentes requer incentivar a *ensinagem* e avaliação sobre as concepções e possíveis intervenções no processo de ensino e de aprendizagem. As instituições escolares, via de regra, carecem de um projeto voltado para a *ensinagem* e aprendizagem com qualidade e quantidade de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Há de se considerar e trabalhar a partir das práticas docentes, uma vez que a formação de professores é tecida por meio das relações interpessoais.

Segundo Gómez (1998, p. 374), a formação de docentes:

(...) requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração (GÓMEZ, 1998, p. 374).

Penso que falta na preparação de professores polivalentes, um olhar revolucionário (transformador), para incentivar mudanças nas condições de profissionalização, na qual os docentes polivalentes tomem consciência de suas práticas pedagógicas.

Ao analisar a preparação de docentes, Cavalcante (1994, p. 102), argumenta ser de extrema importância:

Ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientize de sua ação, para que possa, além de interpretá-la e

contextualizá-la, superá-la constantemente, estabelecendo a articulação entre a teoria e o fazer pedagógico (CAVALCANTE, 1994, p. 102).

No entanto, a formação inicial de professores polivalentes tem ainda se fundamentado no paradigma da racionalidade técnica, uma vez que, os cursos de formação ainda não tendem a propiciar uma prática questionadora (Alarcão, 2005), circunscrevendo apenas, as atividades decorativas, por exemplo: confeccionar uma pasta de datas comemorativas.

Uma das grandes contribuições de Freire (1996), para as práticas pedagógicas docentes, é enfatizar a importância da criticidade no processo de profissionalização do professor.

Com base em Pimenta (2005), posso depreender que há ausência de uma reflexividade-crítica na preparação de professores, ocasionando, assim, uma distância entre os cursos de formação de docentes e as realidades das instituições escolares de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, Libâneo (2002, p. 81), preconiza que as propostas educacionais de cunho emancipatório pressupõem a “(...) aprendizagem do pensar criticamente, implicando o desenvolvimento de competências cognitivas do *aprender a aprender* e instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela (...)” [grifos do autor].

Pode-se observar que uma das conseqüências da racionalidade técnica na formação inicial de professores polivalentes é o reforço da dicotomia entre teoria e prática, não compreendendo a relação intrínseca entre os saberes científicos e as ações docentes desenvolvidas nas salas de aula.

Nem todos os professores, que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, têm uma plena consciência da interdependência entre a teoria e a prática, por exemplo, muitos professores polivalentes quando questionados sobre por que estão executando as atividades, não sabem argumentar os motivos.

Para Veiga (1998, p. 82), “(...) sem uma sólida base teórica, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades técnicas e, muitas vezes, impossibilitando o avanço da compreensão das relações sociais mais amplas (...)”.

Cabe ressaltar que não estou desconsiderando a relevância das habilidades técnicas das práticas pedagógicas. O cerne da preparação de professores polivalentes não se resume a transmissão de técnicas, pois o “adestramento” na formação de professores não é salutar, pois incentiva a transmissão cultural de comportamentos e habilidades para instaurar e obter um modelo a ser reproduzido acriticamente.

Para se compreender uma situação-problema no âmbito escolar, é necessário utilizar a teoria de cunho reflexivo-crítico como uma fundamentação para analisar as práticas desenvolvidas nas salas de aula.

Discorrendo sobre a relação entre a teoria e a prática, Pimenta (2005, p. 26), salienta que:

(...) os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (...) (PIMENTA, 2005, p. 26).

Portanto, as práticas pedagógicas para a docência polivalente não são neutras, estão ideologizadas pelas condições sócio-históricas. É imprescindível uma conscientização-crítica na formação de professores polivalentes.

Segundo Alarcão (2005, p. 45), para estimular a reflexão no ser humano são necessários “(...) contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade (...)” nos cursos de formação de professores, no qual os formadores de professores estimulam a tomada de consciência-crítica.

Penso que a formação inicial de professores polivalentes necessitaria propiciar condições espaciais e temporais de profissionalização, de maneira coletiva, para desenvolver as dimensões humana, sócio-política e técnica, priorizando, desse modo, a relação entre o pensar e o fazer como o cerne do processo de ensino e de aprendizagem.

Corroborando com esse pensamento, Libâneo (2002, p. 95), afirma:

(...) desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO, 2002, p. 95).

Ao mencionar as práticas pedagógicas para a docência polivalente, a E60-01 ressalta que: “(...) *tinha a teoria e imediatamente a gente aplicava na prática. As professoras conheciam o trabalho, não se falava em interdisciplinaridade, mas a coisa ia muito linda, muito integrada*” (E60-01 - ANEXO C).

A E60-03 narra como era trabalhada pedagogicamente a interdisciplinaridade no curso Normal:

(...) Educação Física era ligada a Literatura, porque a gente tinha que, sabia as histórias, tinha que contar história com movimento, tinha que criar.

Quantas vezes a gente ficava tardes e tardes para fazer os movimentos como a aula de Educação Física era baseada em contos, você me faz recordar, muito interessante, não existia uma exploração, vamos fazer isso, propagava discurso, propaganda era ação (E60-03 - ANEXO C).

Este discurso se aproxima da idéia de Pimenta (2000, p. 29): é fundamental propiciar um *locus* onde os docentes reelaborem “(...) os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares (...) que constatemente reflete na e sobre a prática”, estabelecendo uma relação explícita entre a teoria e a prática [grifos da autora].

Libâneo (2002, p. 81) argumenta que as propostas educacionais de cunho emancipatório, pressupõem a “(...) introdução de práticas interdisciplinares (...)”.

Nem todo professor polivalente apresenta necessariamente uma prática interdisciplinar, podendo reproduzir uma prática multidisciplinar, por exemplo: muitas vezes, o discurso dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é “Fechem os cadernos e os livros de Língua Portuguesa, pois agora, vocês irão estudar Matemática”.

Realizei uma coleta de dados documental no Centro de Memória da Universidade de São Paulo. Tive a oportunidade de ler dois semanários da década de 1960. O semanário é um dos documentos escolares elaborados pelos professores polivalentes. A rotina semanal é um registro minucioso da história da escola documentada na escrita produzida pelos docentes polivalentes.

Os dois semanários que li no Centro de Memória da Universidade de São Paulo apresentavam uma proposta multidisciplinar, havendo um modelo fragmentado de justaposição das disciplinas escolares, sem uma fusão aparente

entre elas, enfatizando duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, como se pode observar a seguir:

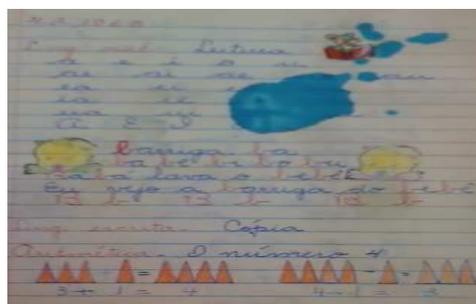
TABELA 05: HORÁRIO DE AULAS DO SEGUNDO ANO DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA - NA DÉCADA DE 1960 - NO ESTADO DE SÃO PAULO

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem	Linguagem
Professor	Correção	Correção	Professor	Correção	Correção
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Caligrafia	História	Geografia	Ciências	Cartografia	Desenho Religião

Fonte: Centro de Memória da Universidade de São Paulo. Consultado em: 28 de janeiro de 2008.

Nesta tabela acima, não há uma concepção interdisciplinar na escola primária da década de 1960, pois não se priorizou uma interdependência, interação e comunicação entre as disciplinas escolares em um todo harmônico, significativo, cooperativo, diversificado e dinâmico, como também se pode observar a seguir:

FOTO 05: SEMANÁRIO DO SEGUNDO ANO DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA - NA DÉCADA DE 1960 - NO ESTADO DE SÃO PAULO



Fonte: Centro de Memória da Universidade de São Paulo. Consultado em: 28 de janeiro de 2008.

A estética na elaboração dos semanários era fundamental nas escolas primárias, por exemplo, as gravuras, as pinturas e as canetas de cores diferentes. No entanto, se enfatizava a cópia de conteúdos lingüísticos e matemáticos.

Fazendo uma análise sobre a formação de professores, Sadovsky (2008) ressalta que:

O profissional de hoje precisa ter uma postura reflexiva capaz de mostrar que não basta abrir um livro didático em sala de aula para que as crianças aprendam. O trabalho intelectual do professor requer tomadas de decisões particulares e coletivas baseadas em uma sólida bagagem conceitual (SADOVSKY, 2008).

Na preparação de docentes, a interdisciplinaridade é uma necessidade para romper com a tendência fragmentadora, para superar a racionalidade técnica.

Sadovsky (2008) sugere o fim do professor polivalente:

(...) a questão é que o profissional polivalente (que atua nos primeiros anos da Educação Básica) não tem oportunidade de adquirir esse domínio em quatro anos de formação. Essa é a realidade no Brasil, na Argentina e em outros países. É demais pedir que o professor compreenda a raiz conceitual de quatro áreas disciplinares, como a Matemática, a língua, as Ciências Naturais e as Ciências Sociais. É importante ter consciência de que não basta fazer um curso superior. É preciso investir na formação continuada (SADOVSKY, 2008).

Segundo Sadovsky (2008) é insatisfatório o desempenho do professor polivalente:

(...) é necessário revisar esse perfil profissional porque ele não atende às necessidades atuais. Outro ponto é revisar a formação. Penso que o ideal seja conceber, no longo prazo, a profissão docente como uma profissão que a todo tempo requer estudo e reflexão. Esse conceito deve ser contemplado de maneira imprescindível na prática docente. Hoje vemos um profissional que trabalha de manhã, de tarde e de noite para ganhar um salário decente. Nessa rotina, fica muito difícil fazer capacitação, refletir

constantemente e atualizar-se. A escola deve ser encarada como um espaço de trabalho e de reflexão. Trata-se de uma sugestão concreta para as políticas públicas de Educação: precisamos implementar espaços de reflexão nas escolas (SADOVSKY, 2008).

Cabe ressaltar que em alguns países existe a atuação dos professores polivalentes, tais como: na Portugal, França e Inglaterra. Contudo, em algumas escolas da Espanha existem professores para cada disciplina, que atuam sob a supervisão do professor polivalente, uma vez que é considerado um tutor.

No Brasil, algumas escolas optam que os professores polivalentes de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental ministrem duas ou três disciplinas em classes diferentes.

No entanto, não podemos esquecer que “a organização curricular (...) deve ter por base a interdisciplinaridade, tendo em vista a superação da linearidade de estudos, bem como o enciclopedismo esvaziado de sentido (...)” (VEIGA, 1998, p. 91).

Penso que trabalhar com a interdisciplinaridade não significa negar as especificidades de cada área de conhecimento. Além disso, ao analisar a formação de professores, Nóvoa (1995, p. 28), ressalta que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

É necessário compreender a complexidade que envolve o trabalho pedagógico e a importância da formação profissional para um professor reflexivo-crítico, que perceba a Educação como um dos instrumentos de emancipação social.

A E60-01 fez uma avaliação sobre a escola Normal em que estudou e de alguns empecilhos presentes e arraigados na educação brasileira:

A preocupação realmente era formar o bom professor. Por ser uma escola de freiras, elas mostravam muito a função de você considerar o aluno como ser humano, de você aceitar esse aluno como ele é, isso também contribuiu muito. Saí da escola Normal com esta preocupação, “bom, o aluno é o aluno, é um ser humano que eu preciso trabalhar, não é um número qualquer”. Um dos impactos que eu tive quando eu comecei a trabalhar em escola pública foi que o aluno muitas vezes era considerado apenas um número e o professor dizia “ah eu ganho por x então vou trabalhar por x”. Durante todo o tempo que fiz o curso Normal a grande preocupação dos professores daquela época era nos mostrar que a verdadeira função do professor era desenvolver o aluno e trabalhar para isso (E60-01 - ANEXO C).

Esta ex-normalista narra que existe uma situação caótica nas atuais escolas públicas brasileiras, onde o estagiário vê e constata as precárias condições de profissionalização docente.

Milet (1994, p. 46) faz uma crítica ao curso Normal e também, à graduação em Pedagogia, enfatizando que “(...) ainda hoje, os cursos que pretendem preparar educadores prosseguem falando de um aluno irreal, de um professor ideal e de uma escola que não existe”, não estabelecendo estratégias pedagógicas para a fusão entre a teoria e a prática didática desenvolvidas nas instituições escolares.

Acredito que, em especial, na formação inicial de professores polivalentes, os estudantes precisariam ser compreendidos como pessoas concretas e reais, pois eles não podem ser tratados pelo corpo docente como seres abstratos e idealizados.

As dificuldades na formação inicial de professores polivalentes são imensas. Ser docente polivalente é ministrar um conjunto de disciplinas que compõe o currículo brasileiro, seja na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Isso requer que o professor polivalente conheça os conteúdos das diferentes áreas do saber humano. Para Sadovsky (2008), na atualidade, a atuação do docente polivalente é insatisfatória porque, muitas vezes, ele não compreende com profundidade os conteúdos das disciplinas a serem ministrados nas instituições escolares.

Outra crítica corriqueira sobre a atuação do professor polivalente é que ele não conhece metodologias específicas de cada área do saber humano e não utiliza diversificadas estratégias didáticas nas salas de aula.

Pode-se depreender que muita coisa modificou na formação inicial de professores polivalentes. Segundo algumas ex-normalistas, nos cursos de preparação para professores primários das décadas de 1950 e 1960, a polivalência emergia de maneira natural. Alguns históricos escolares de cursos Normais (Anexos E, F, G), da década de 1960, evidenciam que a Metodologia e Prática do Ensino Primário era uma das disciplinas responsáveis pela preparação de professores polivalentes.

Nestes currículos escolares não estavam explícitas as disciplinas de Conteúdo e Metodologia em Ciências (CMC); Conteúdo e Metodologia em História e Geografia (CMHG); Conteúdo e Metodologia em Língua Portuguesa (CMLP); Conteúdo e Metodologia em Matemática (CMM). No entanto, algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 evidenciaram que na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino Primário puderam compreender os conteúdos e as metodologias de diferentes áreas do conhecimento humano.

No entanto, alguns cursos de formação inicial de professores polivalentes no Brasil estabeleceram nos currículos escolares os conteúdos e as metodologias específicas, tais como: Conteúdo e Metodologia de Matemática (CMM), Conteúdo e

Metodologia de Estudos Sociais (CMES), Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa (CMLP) - Anexo H; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização (FTMA), Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências Sociais (FTMCS), Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Matemática (FTMM) - Anexo I; Conteúdos e Metodologia em Ciências (CMC), Conteúdos e Metodologia em História e Geografia (CMHG), Conteúdos e Metodologia em Língua Portuguesa (CMLP) e Conteúdos e Metodologia em Matemática (CMM) - Anexo J.

No que se refere à Prática de Ensino, alguns cursos de preparação de professores polivalentes no Brasil estabeleceram nos currículos escolares as seguintes denominações: Didática e Prática de Ensino e, Estágio Supervisionado (Anexo H); Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado (Anexo I); Didática e Prática Interdisciplinar e, Estágio Supervisionado (Anexo J).

A simples implantação dos conteúdos e das metodologias específicas não garante boas condições de profissionalização dos docentes polivalentes. Nem a mera institucionalização dos estágios supervisionados garante a compreensão de conteúdos específicos e a utilização de metodologias diversificadas pelos professores polivalentes.

Preparar docentes polivalentes é complexo. Não considero que a solução é profissionalizar professores específicos para cada área do conhecimento. Uma das medidas cabíveis que vislumbro é melhorar a formação inicial e contínua dos professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

O próximo capítulo enfatiza as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino nos cursos Normais do Estado de São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960.

Capítulo 3

Prática de Ensino:

práticas pedagógicas para a formação de professores polivalentes

Dado o caráter da profissão do magistério – que é mais uma arte do que uma ciência – não se pode preparar o professor senão por meio do aprendizado direto. A prática de ensino é, portanto, o centro de sua preparação.

Anísio Teixeira

CAPÍTULO 3

PRÁTICA DE ENSINO:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO

DE PROFESSORES POLIVALENTES

A epígrafe escolhida neste capítulo ressalta a Prática de Ensino como o cerne para a formação inicial de professores. Trata-se de uma atividade e/ou uma disciplina indispensável na preparação de docentes polivalentes, na qual teoria e prática pedagógica são tecidas, formando uma unidade. Apresenta-se nesta disciplina o desafio de refletir sistematicamente acerca do processo educativo.

A formação inicial de professores polivalentes não pode ser subestimada. É uma preparação profissional que requer questionamentos e novos aprofundamentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Os Referenciais para Formação de Professores ressaltam que:

O processo de desenvolvimento profissional é um movimento permanente que articula a formação inicial – que corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação – e formação continuada – que se refere à participação dos professores já em exercício, em programas desenvolvidos dentro e fora das escolas⁴⁷.

Na perspectiva contemporânea, a profissionalização do professor implica em práticas pedagógicas contextualizadas pautadas na reflexividade-crítica, visando

⁴⁷ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999, p. 19.

rupturas da concepção mecanicista que historicamente foi, e ainda é, reproduzida nas instituições escolares.

O presente capítulo tem o objetivo de buscar informações sobre como eram as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino nos cursos Normais do Estado de São Paulo nas décadas de 1950 e 1960.

Utilizei uma metodologia de natureza qualitativa para compreender as acepções das práticas pedagógicas contempladas nos discursos de algumas ex-normalistas. Foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas individuais com ex-normalistas, das décadas de 1950 e 1960, do Estado de São Paulo.

Agendei as entrevistas por *e-mail*, pelo telefone e presencialmente. Antes de entrevistar as ex-normalistas, expliquei os objetivos da pesquisa e salientei a oportunidade da entrevistada retificar ou ratificar seu discurso após a transcrição.

Pude entrevistar quatro ex-normalistas que têm um percurso acadêmico reconhecido em obras publicadas (artigos, dissertações, livros e/ou teses), embora esta característica não seja o foco da minha pesquisa.

Outro dado relevante é que nenhuma das entrevistadas optou por continuar a docência polivalente em escolas primárias durante a trajetória profissional. As ex-normalistas entrevistadas estão trabalhando como professoras universitárias, no município de Santos, Estado de São Paulo.

Antes de entrevistar as quatro ex-normalistas observei que elas geralmente falavam: "*Não sei se posso lhe ajudar*". Parecia que as lembranças, as memórias, as emoções e os sentimentos vivenciados nos antigos cursos Normais estavam adormecidos.

Durante a realização das entrevistas pude notar que algumas ex-normalistas sentiam vontade de falar e recordaram-se com orgulho das vivências nos antigos

cursos Normais, com exceção de uma ex-normalista que estava preocupada com os erros gramaticais do seu discurso, mesmo eu informando que se tratava de uma pesquisa de Mestrado em Educação e, não, de uma avaliação de Língua Portuguesa.

Ao transcrever, verifiquei que cada entrevista durou aproximadamente quarenta minutos. Algumas ex-normalistas relataram que a formação nos cursos Normais possibilitou vivências que marcam, até hoje, as professoras que nelas se profissionalizaram.

Nessa perspectiva, deparei-me com os seguintes questionamentos: será que, nas décadas de 1950 e 1960, os cursos Normais do Estado de São Paulo formaram professores polivalentes suficientemente bons? Será que nestas décadas escolhidas os cursos Normais do Estado de São Paulo estimularam práticas pedagógicas na escola de maneira satisfatória para a aprendizagem e a prática de novos processos de ensino?

Ouvir os discursos, observar os gestos das quatro ex-normalistas com atenção possibilitaram elaborar categorias de análises que permitiram o aprofundamento sobre as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino nos antigos cursos Normais das décadas de 1950 e 1960.

A partir das interpretações das quatro entrevistadas pude extrair informações relevantes para compreender as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino.

3.1 CONCEITUAÇÃO

É notório em estudos recentes – Pimenta (2001), Ramírez (1996) – que a Prática de Ensino é considerada essencial para a formação identitária de professores polivalentes.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estabelece no artigo sessenta e cinco que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Com essa determinação da legislação brasileira em voga, surge um grande desafio: como organizar trezentas horas de Prática de Ensino na preparação de docentes?

A Resolução nº 02/97 estabelece no parágrafo primeiro do artigo quarto que:

Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada à oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa⁴⁸.

A legislação vigente a respeito de Prática de Ensino repugna o distanciamento e a artificialidade estabelecidos na ruptura entre os pressupostos teóricos e as práticas escolares. A tendência não é a mera teorização durante os cursos de formação inicial de professores nem a simples prática no final da preparação de docentes.

⁴⁸ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 2, de 26 de junho de 1997**: dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Resolucao02-97.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2008b.

O parágrafo quinto do artigo quarto da Resolução nº 02/97 ainda estabelece:

A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola (BRASIL, 2008b).

A disciplina de Prática de Ensino não circunscreve a somente planejar, ministrar e avaliar conteúdos nas salas de aula, relacionando simplesmente os conteúdos, os métodos, os recursos e as avaliações a serem adotadas no processo educativo.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia preconizam que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas:

(...) desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas se efetive durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha profissional a partir do contato com as realidades de sua profissão. Para isso, é importante a realização de projetos conjuntos entre as escolas de formação e as escolas dos sistemas, entre seus professores, alunos e coordenadores⁴⁹.

Há de se considerar que a Prática de Ensino pode ser vivenciada como uma disciplina, como uma atividade e/ou as duas concomitantemente.

⁴⁹ FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES EM EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia:** Proposta do FÓRUMDir. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm>. Acesso em: 16 mar. 2008.

Penso que Prática de Ensino está alicerçada em práticas pedagógicas que transcendem a mera observação, participação e regência, que são normalmente as atividades desenvolvidas pelos estagiários nas salas de aula.

Segundo Pimenta (2001, p. 77-78), “(...) o estágio (ou a prática de ensino) em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador, tanto que sempre esteve presente com denominações variadas, nos currículos dos cursos”. Por exemplo, na década de 1960, Prática de Ensino era intitulada “Metodologia e Prática do Ensino Primário”, sendo desenvolvida nos três anos dos cursos Normais, conforme pude observar nos históricos escolares de algumas ex-normalistas (Anexos E, F, G).

Nestes históricos escolares há disciplinas que aprofundam conhecimentos em diferentes disciplinas – Ciências, História, Língua Portuguesa, Matemática. No entanto, há algumas variáveis quanto à duração das disciplinas. Por exemplo, a disciplina de “Matemática e Estatística Aplicada à Educação” era desenvolvida em um ano (Anexo G), em dois anos (Anexo F) ou em três anos (Anexo E).

Fazendo alguns apontamentos, pude perceber que nos cursos Normais, da década de 1960, não havia a presença de disciplinas intituladas de: Conteúdo e Metodologia em Ciências (CMC), Conteúdo e Metodologia em História e Geografia (CMHG), Conteúdo e Metodologia em Língua Portuguesa (CMLP), Conteúdo e Metodologia em Matemática (CMM). A Metodologia e Prática do Ensino Primário era a disciplina responsável por desenvolver práticas pedagógicas que incentivassem a compreensão dos conteúdos em diferentes áreas do saber humano e a utilização de metodologias específicas, uma vez que a docência polivalente requer conhecimentos diversificados.

Diferentemente, pude perceber que nos históricos escolares mais recentes - da Habilitação Específica para o Magistério da década de 1990 (Anexo H) e do curso de Pedagogia da década de 2000 (Anexo I) - há disciplinas específicas para trabalhar conteúdos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento humano.

No entanto, apesar da implantação de disciplinas específicas na preparação de docentes polivalentes há um consenso que na maioria das vezes, os cursos para docência polivalente não conseguem desenvolver práticas pedagógicas que articulem os pressupostos teóricos e as práticas escolares.

Posso depreender que a simples implantação de disciplinas que tratem de conteúdos e metodologias específicas nos currículos escolares, não ameniza a precária situação que a preparação de professores polivalentes está vivenciando.

A profissionalização para a docência polivalente ainda deixa muito a desejar. Torna-se primordial ressignificar os cursos de formação de professores polivalentes. Acredito na possibilidade de que a compreensão das práticas pedagógicas dos antigos cursos Normais possa apresentar alguns indícios que permitam vislumbrar novas perspectivas para a preparação de docentes polivalentes. Algumas entrevistadas afirmam que nos cursos Normais, das décadas de 1950 e 1960, havia certa proximidade entre o pensar e o fazer pedagógicos.

Na instituição escolar é primordial construir práticas pedagógicas inovadoras, em que o professor polivalente não seja meramente um transmissor de informações (Pimenta, 2001). O desafio laborioso reside em desencadear situações inovadoras de aprendizagens no *locus* de formação inicial e continuada de professores polivalentes.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia consideram que,

A integração entre a teoria e a prática é exigência do processo de formação do pedagogo. Daí a necessidade de que o currículo envolva um contínuo e permanente processo de prática de ensino, entendida esta como mediação de ensino e de aprendizagem no âmago do qual o fazer concreto, orientado pelo saber teórico, possa integrar e consolidar a formação do profissional (FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES EM EDUCAÇÃO, 2008).

Considero que esta integração entre teoria e prática não se realiza nas três etapas clássicas do estágio: a observação, a participação e a regência. Muitos estagiários não têm a oportunidade de desenvolver uma reflexão-crítica a respeito das experiências docentes. Vários cursos de preparação de professores polivalentes não possibilitam aos estagiários situações em que possam dialogar com outros estagiários sob a supervisão do professor de estágio, no que se refere à superação de algumas dificuldades vivenciadas nas instituições escolares.

No estágio supervisionado tradicional, a observação é a primeira etapa na qual o aluno dedica sua atenção a fatos cotidianos do processo educativo. A segunda etapa envolve a participação do aluno em atividades do dia-a-dia escolar, por exemplo: a confecção de cartazes. A regência é última etapa na qual o aluno assume a responsabilidade em ministrar aulas. Considero bastante artificial essa divisão uma vez que a participação é uma forma privilegiada de observação e a regência pode converte-se em uma observação participante.

Há um consenso entre os autores Pimenta (2001), Pinto (s/d), Ramírez (1996): muitas vezes, o estágio é realizado de maneira pouco planejada, fragmentada e acrítica, justificando o discurso de muitos estagiários de que na prática escolar a teoria é diferente.

As práticas pedagógicas têm como característica fundamental a tomada de consciência coletiva de maneira concreta e intencional, visando intervir nas instituições escolares para paulatinamente transformá-las. Franco (2005b) e

Sacristán (1995) consideram que as práticas pedagógicas estimulam os seres humanos a colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de estabelecer uma unidade entre a teoria e a prática.

Compreendo que a pesquisa a partir das práticas pedagógicas pode oferecer instrumentos para a ressignificação de práticas didáticas arcaicas e ingênuas. A E50-02 relata que no curso Normal onde estudou não era priorizada a formação didática:

Nesse ponto nós sofremos um pouquinho, acho que na realidade a escola Normal dava uma cultura geral, no começo a gente saía de lá, a gente tinha medo, por exemplo, quando eu lecionei meio ano no Santa Rita que era uma escola de nome, eu lecionei no pré-primário tinha que aprender a preparar tudo, a gente não tinha formação para, digo na parte da Didática (E50-02 - ANEXO C).

Esta ex-normalista ressaltou que no curso Normal se valorizava a cultura geral em detrimento de uma preparação didática. Existia uma sensação de que em alguns cursos Normais, a Prática de Ensino era precária. Fazendo alguns apontamentos, posso depreender que era uma realidade escolar similar à antiga escola Normal de São Carlos de 1911 até 1933, apontada por Nosella e Buffa (2002).

No entanto, a E50-04 narra que “(...) a escola Normal ajudou muito a incentivar mais, a valorizar a importância da educação, a importância de ser professor, o professor como agente de transformação social, isso falou muito para mim” (E50-04 – ANEXO C).

Na fala da referida ex-normalista, é possível considerar que no curso Normal onde ela estudou havia práticas pedagógicas que estimulavam a (re) pensar a função social do professor polivalente como mediador da transformação da sociedade em que está inserido.

Pude, ainda, observar que reside uma divergência de discursos das duas ex-normalistas que cursavam na década de 1950. A D50-04 entregou um depoimento manuscrito referente à fase exploratória do meu trabalho, expressando que:

Aprendia-se tudo para uma boa formação, pois as aulas eram teóricas (Dewey, Montessori), expositivas e muita prática! Adorava História da Educação. Os estágios eram nas salas de primeira a quarta séries na escola de aplicação. Aprendia-se como nunca a ser professor! Naquela época, o professor era muito respeitado (D50-04 – ANEXO B).

Os pressupostos teóricos daquela época estavam alicerçados em um movimento educacional intitulado “Escola Nova”, que se opunha às práticas pedagógicas antidemocráticas. A Escola Nova estava relacionada a idéias de John Dewey, uma vez que considerou a Educação como o único instrumento para uma sociedade democrática (Dewey, 1953).

Segundo Pimenta (1988), nos pressupostos escolanovistas havia uma ênfase no desenvolvimento da personalidade individual, na aprendizagem por métodos ativos e na vinculação de conhecimento à vida cotidiana.

Algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 relatam que a escola de aplicação era o *locus* de preparação dos professores polivalentes para o ensino primário. Nesse cenário, existia uma inter-institucionalização entre os cursos Normais e as classes do ensino primário, conforme narra a E60-03:

(...) o que mais foi interessante é que os professores do curso Normal tinham uma integração com os professores da primeira a quarta com sentido de ligação pedagógica e vice-versa. Tinha uma diretora, também da escola da primeira a quarta série, e tinha um diretor do instituto e era um trabalho integrado. A gente sentia que as professoras do curso Normal ofereciam subsídios pedagógicos, davam orientação, subsídios para as professoras de primeira a quarta, e a preocupação era que aquela escola ou as classes fossem modelo (E60-03 – ANEXO C).

Na fala acima, posso notar a principal preocupação do antigo curso Normal: estabelecer práticas pedagógicas articuladas com as classes do ensino primário. Almejava-se que as normalistas conhecessem, refletissem e atuassem na realidade escolar primária.

Um discurso recorrente de algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 foi que os cursos Normais tinham o objetivo de formar exclusivamente os professores polivalentes com conteúdos e metodologias específicas em diferentes disciplinas que compunham o currículo escolar do ensino primário.

Fazendo alguns apontamentos, os atuais cursos de Pedagogia formam concomitantemente professores polivalentes e gestores escolares. Segundo Franco (2001), a docência não é o cerne de formação dos pedagogos.

No que se refere à Prática de Ensino das décadas de 1950 e 1960 ressalto Theobaldo Miranda Santos como um autor de uma série de manuais escritos destinados às escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia. No manual para professores primários, Santos (1956) ressalta que na década de 1950, a disciplina de Prática de Ensino era desenvolvida nas escolas de aplicação, onde as normalistas eram iniciadas nas técnicas de ensino e na direção das classes.

Considero que Prática de Ensino não implica em um receituário didático, mas uma atividade eminentemente criadora, que requer uma construção de uma aprendizagem significativa, relacionada à experiência coletiva para a apropriação da identidade profissional do professor. No entanto, o período em que concentro esse trabalho traz um forte conteúdo tecnicista às práticas ali desenvolvidas.

3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na interpretação dos discursos das quatro ex-normalistas, selecionei algumas informações com o objetivo de organizar e agrupar quais eram as práticas pedagógicas mais utilizadas nas décadas de 1950 e 1960.

Analisando as entrevistas, documentos, compreendi que cinco aspectos eram marcantes nas memórias das entrevistadas:

- a) Professor de Prática de Ensino;
- b) Conhecimento da cultura escolar;
- c) Planejamento/plano de regência;
- d) Análise coletiva das práticas;
- e) Identidade profissional.

Procurei dialogar com os discursos das ex-normalistas utilizando o seguinte referencial teórico: Cunha (2003), Franco (2005b), Libâneo (2005), Pimenta (2001, 2005), Pinto (s/d), Sacristán (1995), Santos (1956), Schön (1995), Zeichner (1993), entre outros autores relevantes para o presente trabalho.

Segundo Franco (2005b), Pimenta (2001), Sacristán (1995), Zeichner (1993) na formação inicial e continuada de professores, ainda, há noções simplistas que circunscrevem a docência como um dom de ensinar, uma mera aplicação de técnicas e uma linear transmissão de conteúdos programáticos.

Resgatar as práticas pedagógicas dos antigos cursos Normais pode ser uma possibilidade de vislumbrar novas perspectivas para os cursos de preparação de professores polivalentes, pois algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 relatam que nos cursos de formação inicial de docentes polivalentes eram

desenvolvidas práticas pedagógicas de reflexão sobre o processo educativo, utilizando como *locus* a escola de aplicação.

Franco (2005b) reconhece que as práticas pedagógicas são fontes de aprendizagem profissional, que implicam em situações complexas, singulares e imprevistas, sendo decisivas para a apropriação da identidade do professor.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas exigem uma relação intrínseca com os pressupostos teóricos da reflexividade-crítica. No entanto, pelo que pude depreender nas entrevistas, a reflexividade que permeava as práticas pedagógicas das décadas de 1950 e 1960 pautavam-se em uma reflexividade-instrumental⁵⁰.

3.2.1 PROFESSOR DE PRÁTICA DE ENSINO

A formação inicial de professores polivalentes requer um *locus* de convivência que possibilite a (re) construção da identidade pessoal e profissional, de maneira sistemática e intencional.

Um dos mediadores essenciais desse processo é o professor da disciplina de Prática de Ensino. Ele é um profissional do ensino, uma vez que é formador de professores.

Qual é a função social do professor de Prática de Ensino? Quais são as responsabilidades do professor de Prática de Ensino? São indagações que busco responder.

⁵⁰ Segundo Libâneo (2005, p. 72), a reflexividade-instrumental “(...) sugere que é possível aumentar nossa capacidade para uma prática mais consciente, racional e autônoma mediante processos significativos, assentados em uma recriação das possibilidades através da busca e da utilização prática de instrumentos didáticos (modelos de ensino, estratégias, técnicas específicas etc.). Defendo que um enfoque instrumental não é tecnicista porque recupera a dimensão prática da tarefa de ensino e a deliberação prática em âmbitos coletivos”.

O professor de Prática de Ensino é um profissional que necessita refletir criticamente acerca das práticas pedagógicas para (re) construí-las cotidianamente. Requer uma análise sistemática sobre a concepção de sociedade, de homem, de Educação, de ensino, de aprendizagem, de infância que temos e que desejamos.

Para Pimenta (2001), na formação de docentes há uma necessidade de um trabalho pedagógico de natureza eminentemente intelectual, que demanda uma postura de autonomia.

O professor de estágio supervisionado recebe críticas severas relativas à artificialidade entre os pressupostos teóricos educacionais e as práticas escolares e, à falta de um acompanhamento pedagógico do estagiário.

Segundo Pinto (s/d, p. 66), ao professor da disciplina de Prática de Ensino:

(...) caberia a tarefa de orientação do planejamento de tôdas as outras atividades do aluno-mestre, desde as de simples participação nas tarefas menores de uma sala de aula, até as de maior responsabilidade quais sejam a direção de classe, ou o desenvolvimento de uma unidade de ensino e outra mais (PINTO, s/d, p. 66).

Algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 recordam que as professoras de Prática de Ensino eram presentes e desenvolviam práticas pedagógicas por meio do planejamento, da regência e da avaliação de aulas em diferentes disciplinas ministradas nas classes do ensino primário anexas aos cursos Normais.

Existia uma sensação de rigorosa profissionalização nos antigos cursos Normais, conforme fala a E50-04:

Que eu me lembre assim, por exemplo, nas aulas de Prática de Ensino era a Dona Terezinha Aulicinio; ela era ótima nisso, ela nos fazia preparar as aulas, nós passarmos essas aulas, na escola anexa - o Externato Santa Teresa: nós dávamos as aulas, a classe

toda assistia, depois tinha avaliação bastante crítica (E50-04 – ANEXO C).

Parece-me que em alguns cursos de formação de professores polivalentes havia rituais de iniciação para a docência polivalente, que exigiam uma organização planejada das normalistas para as regências de aulas nas classes do ensino primário anexas aos cursos Normais sob a orientação da professora de Prática de Ensino.

As avaliações coletivas foram inesquecíveis, segundo algumas ex-normalistas. Logo após as regências de aulas nas classes do ensino primário eram realizadas avaliações coletivas entre as normalistas e a professora de Prática de Ensino, que questionavam essencialmente a postura da normalista, o domínio dos conteúdos, a utilização de metodologias específicas.

Diferentemente desta realidade, no cenário educacional internacional, Schön (1995) destaca que a reflexividade é importante para que o professor individualmente aprenda a gerir situações complexas oriundas de conflitos.

Discordando deste pensamento e fundamentada em Zeichner (1993), defendo que na formação de professores é fundamental superar o individualismo. A reflexão individual não é suficiente para desenvolver uma ação pedagógica crítica.

Além disso, no que se refere à organização da aula pela professora de Prática de Ensino, a E50-04 relata que:

Ela [referindo-se à professora de Prática de Ensino] dividia os temas, distribuía entre aulas distintas, por exemplo, a primeira que eu dei foi uma aula de Ciências sobre peixes para a primeira série e eu me lembro direitinho que gostaram da minha aula e a minha crítica foi que me esqueci de explicar sobre as guelras, mas era interessante, acho que eram experiências interessantes pelas quais nós tínhamos que passar, a classe era pequena isso facilitava, nós tínhamos que dar aulas das várias disciplinas, Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e com essa avaliação ajudava muito (E50-04 – ANEXO C).

A preparação de docentes para a polivalência era desenvolvida nas escolas de aplicação. Previamente, com um número reduzido de professorandas nas salas de aula dos cursos Normais, a professora de Prática de Ensino dividia conteúdos em diferentes componentes curriculares para as normalistas ministrarem aulas nas escolas de aplicação, exigindo-se, assim, das professorandas o domínio de conteúdos específicos do ensino primário.

A E50-04 relata que ministrava aulas em diferentes disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia (E50-04 – Anexo C).

É possível notar nos dois semanários do ensino primário da década de 1960 - disponíveis no Centro de Memória da Universidade de São Paulo - uma concepção tradicional em priorizar um trabalho didático principalmente com Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras disciplinas, tais como: Ciências, Geografia e História.

Segundo algumas ex-normalistas, nos cursos de preparação de professores polivalentes, nas décadas de 1950 e 1960, havia uma avaliação constante acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de aplicação, na qual se ressaltava os acertos e os erros cometidos em sala de aula.

Parece-me que é importante situar a avaliação como um processo de *feedback*, conforme defende Masetto (1996, p. 46):

Todo o processo de aprendizagem precisa ser acompanhado de um *feedback* imediato. A aprendizagem se faz num processo contínuo, e o *feedback* é o elemento integrante desse processo, pois deverá fornecer dados ao aluno e ao professor para corrigir e levar adiante o processo de aprendizagem (MASETTO, 1996, p. 46) [grifos do autor].

Analisar os erros cometidos no processo de preparação de professores polivalentes é essencial. O erro era compreendido como uma desestabilização de uma hipótese do processo de aprendizagem, que estimulava novas perspectivas e possíveis correções.

A E60-05 recorda da postura da professora de Prática de Ensino:

Eu me lembro até hoje da professora de Prática de Ensino, que era uma professora jovem e que também na época fazia faculdade. Ela era bastante severa. Tínhamos que preparar aulas, fazer planos de ensino, preparar as aulas e ministrar a aula preparada para os alunos da própria escola. O curso de magistério e o curso primário do colégio funcionavam no mesmo prédio, então nós alunas do curso Normal tínhamos oportunidade de aplicar as aulas que preparávamos lá mesmo. Era uma espécie de escola de aplicação. Esta foi, também, a escola que futuramente eu lecionei (E60-05 - ANEXO C).

É importante ressaltar que os cursos de Pedagogia formavam os professores dos cursos Normais, conforme também destaca Franco (2001).

Segundo algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960, as professoras de Prática de Ensino eram muito rigorosas e enfatizavam para as professorandas, a necessidade do planejamento, da preparação e da organização de aulas a serem ministradas nas classes do ensino primário anexas aos cursos Normais.

O ato de planejar era considerado em alguns cursos Normais como um componente fundamental para a atuação de docentes polivalentes. Ao fazer uma análise da relevância do professor adquirir o hábito de planejar, Haidt (2003, p. 106) destaca que o planejamento “(...) evita a improvisação; ajuda a prever e superar dificuldades; contribui para a consecução dos objetivos estabelecidos (...)”.

Para preparar docentes polivalentes faz-se necessário propiciar condições que favoreçam a (re) construção de práticas pedagógicas. Essa maneira de

conceber a profissionalização inicial de professores polivalentes pode ser observada na inter-institucionalização entre os cursos Normais e as escolas de aplicação de ensino primário, onde se estimulavam a responsabilidade e o compromisso social com o ensino.

Tenho consciência que a idéia de implantar escolas de aplicação é oriunda de uma concepção positivista. Pude perceber nas entrevistas que aplicar é um termo recorrente nos discursos de algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960.

No entanto, penso que as experiências nas escolas de aplicação nas décadas de 1950 e 1960 são grandes marcos na história de formação inicial de professores polivalentes. As escolas de aplicação foram *locus* diferenciados de aprendizagem que propiciaram reflexões coletivas de normalistas sob a orientação das professoras de Prática de Ensino, que as incentivavam a repensar as aulas ministradas nas classes de ensino primário.

Para desenvolver esse trabalho pedagógico, a professora de Prática de Ensino necessitava ter experiências no ensino primário e um constante aperfeiçoamento para estabelecer uma unidade entre os pressupostos teóricos e as práticas escolares no contexto da formação inicial de professores polivalentes.

A disciplina de Prática de Ensino não era circunscrita a simples observação. Havia uma prática pedagógica que visava um trabalho e avaliação acerca da metodologia utilizada pelas normalistas nas salas de aula, conforme narra a E60-05:

Eu vejo a grande importância da relação teoria e prática. Naquela época, eu provavelmente não tinha esta visão. Hoje, eu vejo que o acompanhamento da professora de Prática de Ensino na nossa atuação foi algo muito positivo. Nós não éramos apenas observadores, éramos regentes da sala. A professora de Prática de Ensino organizava um esquema em que o aluno ministrava aula e imediatamente recebia informações a respeito de sua postura, tanto em relação à sua ação pedagógica, quanto ao domínio do conteúdo ministrado.

Eu lembro muito bem dessas aulas que nós alunas tínhamos que ministrar. Tem um fato que me marcou até hoje: eu era muito ruim em Educação Física, não gostava de fazer aula de Educação Física e tive que dar aula de Educação Física, aquilo foi uma dificuldade enorme. Sabia que teria que desenvolver exercícios com a classe, e que ela iria apontar um monte de erros. Lógico que isto ocorreu. Esta professora chamava-se Deise. Até hoje, eu a considero muito boa professora. Realmente, ela fazia muito a relação entre teoria e prática (E60-05 - ANEXO C).

Essa metodologia não se resumia aos métodos de ensino. Tratava-se de um trabalho pedagógico que ressaltava a avaliação sobre a postura das normalistas, as estratégias didáticas utilizadas e o domínio dos conteúdos ministrados nas escolas de aplicação.

Ao repensar a importância da reflexividade-crítica na docência, Libâneo (2005, p. 73) destaca:

(...) que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns. Em outras palavras, os mesmos processos e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdos da formação de professores (...) (LIBÂNEO, 2005, p. 73).

Segundo algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960, havia uma intencionalidade na preparação de docentes polivalentes em trabalhar com a complexidade dos pressupostos teóricos e das práticas pedagógicas. Havia um esforço de algumas normalistas em integrar o pensar e o fazer pedagógico sob orientação da professora de Prática de Ensino com critérios de avaliação explícitos.

Vários autores – Pimenta (1993), Libâneo (2005) - destacam que a tessitura entre a teoria e a prática constitui um dos grandes desafios atuais dos cursos de preparação de professores. Parece-me que também é uma das metas dos atuais cursos de Pedagogia para a formação de docentes polivalentes da Educação

Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Libâneo (2005) argumenta que na perspectiva da reflexividade-crítica, a formação de professores requer situações em que o aluno estruture idéias, analise acertos e erros, expresse pensamentos, resolva problemas.

Zeichner (1993) acrescenta que a prática reflexiva docente só pode se desenvolver na coletividade, na qual os professores se apóiem e se estimulem mutuamente.

Alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960 trabalhavam com as dificuldades e os erros cometidos pelas normalistas nas escolas de aplicação por meio da análise coletiva. As práticas pedagógicas desenvolvidas nos antigos cursos Normais estavam alicerçadas no planejamento, na atuação e na reflexão coletiva sobre as regências de aulas no ensino primário.

3.2.2 CONHECIMENTO DA CULTURA ESCOLAR

Um dos questionamentos essenciais dos formadores de professores é: como organizar a disciplina de Prática de Ensino?

No manual para professores primários, Santos (1956) menciona que nas escolas de aplicação, geralmente, as normalistas começavam pela observação dos trabalhos escolares.

Primeiramente, enfatizava-se que as normalistas conhecessem a dinâmica escolar das classes por meio da observação. Fazendo alguns apontamentos, Cunha (2003, p. 25) enfatiza que a observação realizada pelas normalistas era considerada como:

(...) primeiro passo no processo da prática escolar. Permitia ao estudante os primeiros contatos com a vida da escola para conhecer sua organização, suas finalidades, seus planos de trabalho, suas atividades diárias, a atuação dos professores, a atuação dos alunos, os materiais didáticos e seu uso, as relações da escola com os pais e com a comunidade. Seguindo esse processo (...) estaria se familiarizando com a vida escolar, adquirindo confiança e segurança para atuar nas fases subseqüentes da prática escolar (CUNHA, 2003, p. 25).

Além disso, Pinto (s/d, p. 66) ressalta que por meio da observação, as normalistas conheciam o dia-a-dia da prática escolar nas salas de aula, sendo que,

(...) a fase da observação do aluno-mestre só seria produtiva quando orientada convenientemente. Ora, se lembrarmos que o professor de Prática é o responsável pela orientação e contrôle das experiências daquele, é a ele que cabe fazer com que cada aluno-mestre chegue a uma observação crítica capaz de discriminar as boas e más práticas e atitudes (PINTO, s/d, p. 66).

A responsabilidade da professora de Prática de Ensino era supervisionar, orientar e acompanhar as normalistas nas classes do ensino primário anexas aos cursos Normais, desde a observação até a avaliação das regências de aulas ministradas nas classes de aplicação, considerando que a observação e a participação eram estratégias pedagógicas para coletar dados para futuras regências das normalistas no ensino primário.

A E50-04 narra a importância da disciplina de Prática de Ensino no curso de formação de professores polivalentes:

Acho que o curso Normal ajudou muito, acho que foi muito positivo na minha vida, principalmente as aulas de Prática de Ensino, porque eram assim com muita exigência, colaboraram muito, acho que muita coisa da escola Normal ficou para mim (E50-04 - ANEXO C).

Fazendo alguns apontamentos, parece-me que, muitas vezes, esse compromisso social para propiciar boas condições de profissionalização de docentes

se perdeu na história da Educação brasileira. Na atualidade, há várias críticas aos cursos de preparação de professores polivalentes no *locus* da Pedagogia referentes à falta de instituições sérias, de exigência, de responsabilidade social para formá-los.

As aulas do curso Normal eram muito rigorosas, conforme menciona a E60-05:

(...) era alguma coisa forte, pesada, nós tínhamos uma boa teoria e uma boa prática, realmente o aluno aprendia, pois, nós estudávamos autores, filósofos, teóricos da educação, pedagogos e depois íamos para a prática. Posso afirmar que essa relação, teoria e prática, efetivamente acontecia (E60-05 - ANEXO C).

Pela fala desta ex-normalista parece que existia uma boa teoria e uma prática que era coerente com a teoria preconizada na sua formação inicial de professores polivalentes. Surge, então, uma indagação: o que seria uma boa teoria e uma boa prática?

Penso que o ato de classificar como boa ou ruim depende da concepção que está pautando a formação de docentes. Nas décadas de 1950 e 1960, segundo algumas ex-normalistas, os pressupostos teóricos eram baseados na concepção da Escola Nova.

Convém ressaltar que sob forte influência de John Dewey, os autores brasileiros Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, enfatizaram a importância do pensar na formação humana almejando-se a preparação de cidadãos para a democracia.

Segundo Franco (2005b), Libâneo (2005) e Pimenta (2001), ação e reflexão são indissociáveis. Cabe aos cursos de formação de professores propiciarem situações que desenvolva a relação da teoria com prática, do saber com a prática pedagógica.

As práticas pedagógicas para a formação de docentes estavam relacionadas ao dia-a-dia das classes de ensino primário anexas aos cursos Normais. Tratava-se de um trabalho pedagógico para articular uma unidade entre os pressupostos teóricos e as práticas escolares.

A E60-03 ressalta a importância da escola de aplicação:

Tinha uma escola que se chamava grupo escolar, que agora é Ensino Fundamental I, como colégio de aplicação dentro do próprio instituto. Eram professores da rede estadual, altamente selecionados e a gente fazia a observação e a regência nessas classes de primeira a quarta série (...) (E60-03 - ANEXO C).

Também, na fala acima fica evidente a importância da observação e da regência na preparação de professores polivalentes.

No entanto, Santos (1956) menciona uma formação diferenciada em alguns cursos Normais, pois algumas normalistas assistiam aulas ministradas pelos seus professores. Essas aulas de demonstração eram refutadas por autores que as consideravam artificiais e em desacordo com o princípio do aprender fazendo.

Penso que a formação inicial de professores polivalentes requer uma inserção dos discentes na cultura escolar, onde o estagiário possa participar de atividades que ajudem o professor a organizar o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Cunha (2003, p. 25) havia uma listagem de tarefas que as normalistas poderiam participar nas classes do ensino primário, tais como: “organizar o armário do professor, auxiliar na organização do diário de classe, encapar cadernos dos alunos, e gradativamente, corrigir lições de casa, tomar a leitura, acompanhar os recreios e jogos dos alunos”.

Essa participação era uma forma de propiciar às normalistas a possibilidade de inserção na cultura escolar com atividades voltadas ao dia-a-dia do professor do ensino primário. A participação constituía-se em um envolvimento das normalistas

no processo de ensino nas classes primárias. Tratava-se de uma prática pedagógica, na qual era essencial a participação na realidade concreta, apreender a instituição escolar primária na dinâmica histórica e social.

A observação e a participação são etapas importantes na preparação de professores polivalentes porque contribuem para a formação identitária dos docentes, visando o conhecimento e a inserção na cultura escolar.

No entanto, a maioria das ex-normalistas que entrevistei não relatou essa participação em atividades que envolviam as datas comemorativas (por exemplo, o folclore), a caixa escolar, o ato de encapar os cadernos dos discentes, a organização dos armários das salas de aula do ensino primário.

Nos discursos de algumas ex-normalistas encontrei um consenso: a disciplina de Desenho Pedagógico era muito enfatizada nos cursos Normais das décadas de 1950 e 1960. Por exemplo, a E50-02 narra que:

Eu me lembro só do flanelógrafo que ela [referindo-se à professora do curso Normal] dava chamava muito atenção isso, mapas que a gente fazia, aprender a desenhar no quadro, desenho pedagógico, desenho pedagógico era forte, a gente aprendia aquelas figurinhas para ilustrar as aulas mesmo (E50-02 - ANEXO C).

Havia a utilização do flanelógrafo na formação inicial de professores polivalentes porque se considerava que era importante trabalhar com a percepção visual dos alunos no ensino primário.

Parece-me que devido à escassez de livros didáticos, as professoras das classes do ensino primário faziam semanários minuciosos. Em um dos semanários que observei no Centro de Memória da Universidade de São Paulo da década de 1960, há exercícios e gravuras coloridas. No entanto, estas ilustrações foram realizadas com carimbos, diferentemente do que foi narrado por algumas ex-normalistas entrevistadas.

Nos cursos Normais das décadas de 1950 e 1960 havia uma ênfase no fazer pedagógico, uma vez que Dewey (1953) atribui grande valor didático às atividades concretas elaboradas para serem resolvidas pelos alunos. Impulsionados por este pensamento, os autores do cenário educacional brasileiro Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros, da concepção da Escola Nova, priorizavam a atuação pedagógica democrática.

Na disciplina de Desenho Pedagógico, decorar, copiar as posições das gravuras são termos recorrentes utilizados por algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960. Pude observar que em alguns históricos escolares da década de 1960, esta disciplina perpassava os três anos dos cursos Normais (Anexos E, F, G).

Ainda, a E60-03 ressalta que:

(...) tinha Desenho Pedagógico que era muito difícil. Desenho Pedagógico tinha que saber desenhar, inclusive animais em diferentes posições e o professor tinha uma deficiência, ele não falava quase com a gente, mas um excelente professor, ele fazia uns desenhos que não pareciam desenhos que eram feitos manualmente, na lousa e a gente tinha que copiar, estudar, porque a prova era feita na lousa, não era no caderno e você tinha que fazer na lousa, porque você como professora não ia fazer no caderno. Por exemplo, todos os tipos de animais, de objetos, o galo, aí como eu decorava, a gente decorava as posições, por exemplo: o galo cantando, o galo ciscando, o galo voando e tinha que saber, porque ele falava, meu Deus, objetos de casa e muita gente ficava reprovada, a gente ia treinar no salão da igreja, porque a mesa era grande, a gente dividia, cada uma decorava como fazia os desenhos, as posições (E60-03 - ANEXO C).

A disciplina de Desenho Pedagógico trazia muita ansiedade às normalistas. Nas décadas de 1950 e 1960, o desenho era considerado um instrumento pedagógico de expressão estética dos professores polivalentes, sendo considerado essencial para a sistematização do conhecimento nas classes do ensino primário anexas aos cursos Normais.

Estimular a pesquisa na formação inicial de professores polivalentes é uma tarefa essencial. Segundo algumas entrevistadas das décadas de 1950 e 1960, os professores dos cursos Normais exigiam o domínio do conteúdo a ser ministrado nas classes de ensino primário.

Segundo Gómez (1998, p. 355), o domínio do conteúdo reside na compreensão “(...) dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza (...)”.

Antes de elaborar o planejamento ou o plano era necessário uma pesquisa da temática da aula a ser ministrada nas classes primárias, embora algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 não destaquem nas entrevistas esse momento pedagógico como inesquecível.

Cabe ressaltar que existia um diferencial: em alguns cursos Normais os conteúdos ministrados pelas ex-normalistas eram oriundos do currículo do ensino primário.

3.2.3 PLANEJAMENTO/PLANO DE REGÊNCIA

A disciplina de Prática de Ensino implica em estimular uma tomada de consciência dos discentes dos cursos de formação de professores. A preparação de docentes polivalentes necessita incentivar o planejamento das atividades, considerando, valorizando e trabalhando a partir das necessidades dos alunos, o que implica em um olhar observador e questionador sobre a realidade escolar.

Santos (1956) ressalta que nos cursos Normais, as atividades docentes eram previamente planejadas pelas normalistas sob a orientação do professor de Prática de Ensino.

A E50-02 narra a importância do planejamento das aulas a serem ministradas nas classes primárias anexas aos cursos Normais:

Foi há muito tempo, que eu me lembro, eu não me esqueço o dia da aula, não me esqueço porque estava na classe e isso marcou pelo medo, mas eu me lembro de que ela deu toda orientação. Os passos da aula e tem uma parte que você tem que atrair a criança isso eu me lembro, você tem que ter figuras, tanto é que uma coisa que me marcou na formação de prática foi que eu desde o começo eu fiz as minhas pastas de figuras e eu usei sempre que também a história da arte, eu tenho pastas até hoje do material que eu quiser de guardar desse período que elas faziam a gente ilustrar, então eu me lembro que a orientação você tinha que ilustrar, tinha que motivar, tinha que apresentar a disciplina e depois você também tinha que fazer a fixação que chamava.

Os passos eram bem explicados e sempre usando que a criança usasse, fosse atraída pelo órgão do sentido, isso eu me lembro. Independente disso tinha uma professora de Português que tinha uma didática espetacular, por isso que depois eu fui ser professora da admissão, porque eu aprendi mesmo, porque ela tinha uma didática. Algumas coisas também os nossos próprios professores servem de exemplo para a gente (...) (E50-02 - ANEXO C).

Esta ex-normalista da década de 1950 relatou que durante as regências de aulas, as professorandas precisavam motivar os alunos. Hoje, sabemos que o professor não pode motivar os alunos e, sim, estimá-los, conforme argumenta Haidt (2003), no sentido de que a motivação é um processo pessoal que depende da experiência prévia de cada aluno e dos seus interesses.

Em alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960, na formação de docentes polivalentes era enfatizada que o professor deveria ser exemplo para o aluno. Fazendo alguns apontamentos, Said (2001, p. 10) ressalta que “o professor é um espelho onde a criança-aluno-adolescente-estudante se vê. Toda palavra, ação, reação e resposta pode ter um poder imenso para influenciá-los”.

Nas décadas de 1950 e 1960, existia uma sensação que algumas normalistas não estavam preocupadas com as notas atribuídas às regências de aulas, mas, sim, em fazer uma boa aula.

A E50-04 ressalta que:

Para mim, o mais significativo eram as preparações das aulas, era o que mais me interessava, mas era interessante também preparar materiais, fazer plano de ensino, você está montando, acho que era isso.

Ah, sim, um grupo ajudava o outro na montagem, na procura, aí que acontecia (E50-04 - ANEXO C).

Em alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960 havia uma preocupação com a organização das aulas e a produção de materiais pedagógicos.

Tenho consciência que planejar implica em um ato de intencionalidade. Nos antigos cursos Normais, o planejamento era um desafio pedagógico no qual emergiam de situações concretas. O plano de aula era exigido pela professora de Prática de Ensino, pois era, e ainda é, um documento que registra um conjunto de decisões intencionais.

No âmbito da formação de professores primários, Santos (1956) salienta que nas escolas de aplicação da década de 1950, as normalistas realizavam aulas nas diversas disciplinas.

A regência era uma etapa essencial na preparação de docentes primários, sendo avaliado se “(...) a voz era clara e agradável, se tinha segurança para ensinar, se mantinha a disciplina entre os alunos (...)” (CUNHA, 2003, p. 25), conforme, também, narra a E50-04:

Naquela época era bastante exigente essa parte, a maneira de se apresentar, no traje, a maneira de falar, pronunciar bem as palavras isso era avaliado, a maneira de escrever na lousa. Havia exigência muito grande, para que a letra fosse bastante didática, a maneira de colocar as coisas na lousa, era muito criticado se você, por exemplo, inclinava a letra, tinha que ser mais horizontal, maneira de apagar a lousa, toda essa parte (E50-04 – ANEXO C).

A E60-05 narra como foram inesquecíveis as regências de aulas nas classes primárias anexas ao curso Normal sob a avaliação da professora de Prática de Ensino e de normalistas:

(...) a professora corrigia o plano de ensino. Em seguida, preparávamos a aula e o material didático e no momento de ministrá-la, a classe inteira ia para a sala assistir à aula. Em seguida a professora de Didática/Prática, juntamente com todos os alunos da classe do magistério (inclusive a aluna que tinha ministrado a aula no curso primário) voltava para a sala de aula. Neste momento, a professora fazia críticas ferrenhas, a respeito da aula, apontava todos os errinhos cometidos. Considero que, na época, esta maneira de trabalhar da professora foi bastante interessante e produtiva (E60-05 - ANEXO C).

Esta fala faz alusão à experiência bem-sucedida no curso Normal, no qual posso depreender que era uma profissionalização para a docência polivalente que estimulava práticas pedagógicas por meio de situações problematizadoras que exigiam o desenvolvimento da prática questionadora.

Ao fazer algumas considerações sobre a formação docente, Libâneo (2005, p. 76) alerta que “(...) o trabalho de professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações (...)”.

Em alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960, havia um trabalho pedagógico alicerçado na realidade das escolas de aplicação, onde se procurava que as normalistas ministrassem aulas em diferentes disciplinas que contemplavam o currículo escolar do ensino primário.

Para Barbosa (1997), os cursos Normais constituem-se uma das mais ricas experiências no processo de formação do professor polivalente.

Penso que o número reduzido de normalistas por turma contribuiu para que houvesse uma minuciosa organização para ministrar aulas nas escolas de aplicação.

Tratava-se de uma rigorosa elaboração de planejamento, preparação de materiais didáticos, regências de aulas no ensino primário e análise coletiva das práticas sob a orientação da professora de Prática de Ensino.

O mais interessante dos cursos Normais era o trabalho didático realizado por meio das análises coletivas referentes às regências de aulas em escolas de aplicação. Trabalhava-se com os erros ocorridos nas classes de ensino primário.

A E60-03 comenta que:

A gente crescia muito acompanhando as aulas, você acredita que eu tenho um caderno ainda que eu acompanhava método global eu acompanhei o ano todo? A gente tinha gosto de fazer estágio, porque a gente aprendia.

As festas que, normalmente, as escolas fazem a gente compartilhava, o curso Normal compartilhava. Foi fantástico. E a gente tinha que ter regência e os professores acompanhavam. (E60-03 - ANEXO C).

Em alguns cursos Normais havia uma ênfase para que as normalistas se apropriassem de uma postura de professoras. A meu ver esta é uma realidade distante dos atuais cursos de formação de professores polivalentes.

O que me chamou atenção foi que uma das entrevistadas falou que no curso Normal da década de 1960 havia um acompanhamento do processo da alfabetização na perspectiva do método global. Isso foi um avanço naquela época, acreditando-se que os sistemas lingüísticos estavam interligados e que a segmentação em imagens ou sons deveria ser evitada.

Fazendo alguns apontamentos, os dois semanários do ensino primário de 1960 do Centro de Memória da Universidade de São Paulo expressam uma realidade diferente da formação inicial de professores polivalentes. Nestes semanários pude observar que não havia a utilização do método global e, sim, do método fonético no qual se considerava que a alfabetização era uma aprendizagem

mecânica cabendo somente ao aluno conhecer os sons representados pelas letras e combinar esses sons para pronunciar as palavras.

Uma das ex-normalistas da década de 1960 revela que existia uma participação nas classes do ensino primário, por exemplo, na organização de festas. Segundo Pinto (s/d, p. 70-71),

(...) a experiência de *participação* nas atividades de uma escola primária (...) deveria dar ao aluno-mestre uma vivência do magistério e uma oportunidade de aplicar, a fim de testar sua eficácia, os conhecimentos adquiridos no curso, bem como para corrigir as deficiências de suas atitudes profissionais (...) (PINTO, s/d, p. 70-71) [grifo da autora].

Além disso, as regências de aulas no ensino primário foram essenciais para a formação de professores polivalentes, na qual quem ministrava a aula aprendia e quem assistia também aprendia. Para Pinto (s/d, p. 71), na regência de aula, o aluno-mestre aprende por meio "(...) da ação direta, a assumir a responsabilidade integral pela classe em que ministra essas aulas, para poder entrar em contacto com possíveis problemas que enfrentará quando for um professor primário (...)".

Tanto Pinto (s/d) quanto Santos (1956) corroboram no pensamento de que os cursos de formação de professores primários não podem se limitar às aulas de demonstração. Os professorandos necessitam vivenciar situações reais da profissão docente.

A E60-03 relata que:

Com os alunos da escola, a gente chamava grupo escolar anexo, regência mesmo, a professora da aula sorteava de Língua Portuguesa, chamava Português, Matemática, depois não dei História e Geografia, dei Ciências, caiu para mim Ciências também além de Português e Matemática.

A gente dava aula na temática que a professora deveria dar dentro do planejamento dela e a classe ficava vendo e a professora supervisora também e a professora de Prática de Ensino, depois ela fazia avaliação em sala de aula (E60-03 - ANEXO C).

Posso depreender que os conteúdos ministrados pelas normalistas estavam intrinsecamente relacionados com os conteúdos reais que contemplavam o currículo escolar do ensino primário. Pode-se perceber que não havia o distanciamento entre os cursos de formação e a realidade das classes do ensino primário.

Há consenso de algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 que as análises coletivas das regências realçavam a tessitura entre a teoria e a prática escolar do ensino primário. Segundo Pinto (s/d, p. 72), o papel da avaliação seria:

(...) descobrir quais os pontos positivos, que deveriam ser cultivados, e quais os negativos, a serem eliminados ou modificados; sendo flexível, deveria adaptar-se a cada aluno-mestre, e não prender-se rigidamente a roteiros imutáveis; ademais, ao final da experiência prática, deve ser efetuado um balanço geral do que foi conseguido durante a mesma, não só no sentido de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos, mas principalmente no de verificar se o aluno-mestre foi capaz de ajustar-se à situação de professor primário (PINTO, s/d, p. 72).

No entanto, a referida autora circunscreve esta avaliação da experiência prática somente em dois sujeitos: o aluno-mestre e o professor de Prática de Ensino. Não mencionando, assim, a participação de outros alunos-mestres no processo avaliativo.

Franco (2005b), Libâneo (2005), Pimenta (2001) alertam que muitos cursos de formação de professores estão em precárias condições de profissionalização. O problema é muito mais sério do que se possa imaginar, pois as precárias condições de profissionalização são e serão refletidas nas escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

É e será mister repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de preparação de professores polivalentes. Fazem necessárias mudanças de modo a possibilitar uma inter-institucionalização entre os cursos de formação de docentes

polivalentes e as instituições escolares de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

3.2.4 ANÁLISE COLETIVA DAS PRÁTICAS

O diálogo é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas na formação inicial de professores. Nessa perspectiva, Santos (1956) ressalta que depois de realizadas as aulas nas escolas de aplicação, as normalistas eram submetidas à crítica dos professores e das outras normalistas.

Zeichner (1993) considera que a reflexão coletiva possibilita a superação dos problemas cotidianos vividos na prática escolar, considerando suas diversas dimensões: humana, política, técnica, entre outros aspectos. Diferentemente de Schön (1995), que circunscreve a refletividade no âmbito individual.

Com muita propriedade, Masetto (1996, p. 46) alerta que:

O aluno aprende numa atitude de relacionamento e interação com os professores, com seus colegas de turma e com colegas de outras turmas. Às vezes, pensamos que o aluno só aprende com o professor. Engano nosso. Não estamos acostumados a valorizar o grupo-classe ou a turma com fundamentais para o crescimento e o desenvolvimento dos próprios alunos (MASETTO, 1996, p. 46).

A E50-02 enfatiza a relevância pedagógica das análises coletivas após as regências de aulas nas classes do ensino primário:

Isso havia, coisa rápida dentro da própria aula havia, porque depois era cobrado, quando você preparava aula, preparava assim, eu aprendi lá, tantos minutos para a apresentação da aula, da motivação que chamava, tantos minutos a explicação do conteúdo e tantos minutos para fazer a revisão e a avaliação, tinha que fazer todos os passos e também tinha a avaliação, a gente, ela discutia com a gente onde você errou, se você, por exemplo, você aprendia que tinha que se movimentar, o uso do quadro e também você tinha

que se movimentar na sala de aula, mudar o tom de voz, essas coisas eu me lembro que ela falava, mas por exemplo, esses recursos a gente não aprendia, de um modo geral o trabalho era com dobraduras essas coisas, nas outras disciplinas que a gente aprendia alguma coisa que ajudava na Prática de Ensino (E50-02 - ANEXO C).

Posso inferir que os passos para ministrar uma aula no ensino primário eram bem ressaltados pela professora de Prática de Ensino. No entanto, parece que os alunos das classes do ensino primários não participavam ativamente das aulas regidas pelas normalistas, pois só as professorandas falavam culminando, assim, em uma concepção de ensino tradicional.

Nas análises coletivas das regências em classes anexas aos cursos Normais avaliava-se o domínio dos conteúdos, a utilização das estratégias didáticas, a postura das normalistas (uso correto do quadro, entonação adequada, entre outros quesitos).

Na formação inicial de professores polivalentes, segundo algumas ex-normalistas, existiam disciplinas que ajudavam a Metodologia e a Prática de Ensino, por exemplo: Desenho Pedagógico.

A E50-04 relata que o curso de formação inicial de professores polivalentes:

(...) era muito interessante, nós aprendemos a receber crítica, acho que no começo não era tão fácil, depois todo mundo via que aquilo era para ensinar, para auxiliar bastante e era uma professora muito interessada, muito competente (E50-04 - ANEXO C).

A tendência da formação inicial de professores polivalentes nas décadas de 1950 e 1960, segundo algumas entrevistadas, era priorizar o desenvolvimento das normalistas, por meio de um diálogo no qual se ressaltavam as críticas positivas e negativas referentes às regências de aulas realizadas pelas professorandas individualmente.

A E60-05 fala que:

Eu apliquei na escola modelo, na própria escola e aí tive muitas, algumas falhas, eu fui bastante criticada pela aula (...) tanto as alunas do curso Normal quanto a professora de Prática assistiam a aula no retorno da aula, não só a professora, mas todas as alunas da classe voltavam para sala de aula e aí era analisada a aula. Lembro-me de que eram arrolados os pontos positivos e pontos negativos da aula. Nesta aula, de Educação Física, que eu ministrei, os pontos negativos superaram os positivos (E60-05 – ANEXO C).

Por meio das análises coletivas era desenvolvido um rigoroso trabalho pedagógico após as regências de aulas, como se pode notar na fala da E60-03:

Ela colocava a preocupação dela [referindo-se à professora de Prática de Ensino] na avaliação era com o nosso desempenho, desenvoltura na linguagem, na metodologia, como levava a motivação, era muito importante, aí fazia motivação, os materiais que a gente usava, o envolvimento dos alunos. De acordo com o componente curricular, a área, a aula tinha critério de avaliação, mas os básicos quais eram? A postura, o conteúdo correto, a seqüência, o material, o envolvimento dos alunos, mas para cada tipo de aula além desses aspectos básicos de toda situação didática, existia assim: “ah você está trabalhando com História, se dei ênfase à localização do fato no espaço e no tempo, se eu envolvi ilustrações, se eu falei de uma pesquisa, era interessante que já preconizava uma dimensão de análise de aula correspondente a área do saber” (E60-03 - ANEXO C).

Em alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960 havia uma preocupação com a postura das normalistas, a metodologia utilizada, o domínio dos conteúdos disciplinares.

Sem desprezar o domínio dos conteúdos disciplinares, tão necessário para o exercício profissional, Sacristán (1995) ressalta a importância das práticas reflexivas na formação de professores.

Há de se considerar que a teoria é feita de abstrações da realidade. Para Libâneo (2005, p. 71):

A apropriação teórica da realidade implica o desenvolvimento dos processos do pensar em relação aos conteúdos. Sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao

aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar (...) (LIBÂNEO, 2005, p. 71).

Nessa perspectiva, a identidade de alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960 estava alicerçada na docência polivalente. Algumas ex-normalistas fazem alusão às experiências bem-sucedidas, tais como:

- A preparação de docentes estava indissociavelmente vinculada à interação entre os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas;
- As aulas de Prática de Ensino eram contempladas com debates antes e depois das regências;
- As normalistas e a professora de Prática de Ensino auxiliavam e influenciavam na avaliação das regências em escolas de aplicação;
- A avaliação servia para perceber o que foi adequado, servindo como instrumento para incorporar nas próximas regências em classes do ensino primário.

A professora de Prática de Ensino observava, orientava, estimulava, ouvia e refletia criticamente sobre as experiências vividas com as normalistas nas classes do ensino primário anexas aos cursos Normais.

Escutar a professora de Prática de Ensino e as normalistas era uma atitude fundamental a ser estimulada na formação inicial de professores polivalentes, estando disponível para ouvir o que os outros tinham a dizer sobre a regência de aulas nas classes de aplicação. A análise coletiva das regências estimulava para a reflexão e o direcionamento das práticas pedagógicas.

Ao analisar o papel da reflexividade nos cursos de formação de professores, Libâneo (2005, p. 76) esclarece que:

(...) a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Ainda, é importante ressaltar que na atual preparação de professores polivalentes é preciso compreender que o esforço do saber pensar é essencial para uma melhor intervenção docente. Os pressupostos teóricos servem de apoio à reflexão acerca da prática docente e não, como uma direção da prática (Libâneo, 2005).

Pimenta (2005, p. 26) destaca o papel da teoria na formação de professores:

(...) além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos com profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (...) (PIMENTA, 2005, p. 26).

Parece-me que a tessitura entre a teoria e a prática constitui um dos grandes desafios dos cursos de Pedagogia. Rever algumas práticas pedagógicas dos antigos cursos Normais pode ser uma possibilidade para vislumbrar novas perspectivas para a docência polivalente.

3.2.5 IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação inicial de professores não é a única etapa da profissionalização, mas é essencial para a preparação de docentes. Algumas entrevistadas das

décadas de 1950 e 1960 relatam que os cursos Normais deixaram lembranças nas professoras que ali foram formadas, demonstrando algumas experiências bem-sucedidas na preparação de docentes polivalentes.

Cabe mencionar que a E50-02 destaca que o curso Normal não priorizava a formação didática:

(...) quando a gente se formava a gente não tinha base nenhuma para dar as aulas, tinha base didática, estudar Geografia, História para quem fez um bom curso de ginásio como fiz lá no Colégio Canadá, por exemplo, uma das matérias mais difíceis foi Geografia, História, dessas de conteúdo chamados decorativos entre aspas, eu tive excelentes professores. Eu acho que o que era mais difícil era a didática, como dar essas disciplinas, como atrair a atenção da criança nessas disciplinas (E50-02 - ANEXO C).

Fazendo alguns apontamentos, os dois semanários do ensino primário da década de 1960 demonstram alguns ranços na formação de professores polivalentes, por exemplo, a grande dificuldade de ministrar aulas de Geografia e História.

No entanto, a E50-04 destaca as contribuições dos cursos Normais na construção da identidade profissional:

Eram classes grandes na época, acho que tinha muito estudo assim de fazer aluno pesquisar, estudar a gente dar matéria também. Eu não gostava daquele estilo que muitos faziam de dar questionário e o aluno responder só aquilo, isso eu não aceitava, eu fazia com que eles lessem muito, o que eu me lembro é por aí, fazíamos estudo do meio para conhecer os locais, contava mais a história de Santos que era muito interessante, já fazendo o estudo do meio saindo com os alunos (E50-04 - ANEXO C).

Mesmo com o número excessivo de alunos, esta ex-normalista lembra que quando começou a trabalhar como professora polivalente priorizava que o aluno fosse o protagonista do processo de apropriação do conhecimento. Posso

compreender que é uma realidade diferenciada do ensino tradicional no qual o aluno é sujeito passivo que responde a questionários.

Além disso, uma das estratégias pedagógicas utilizadas pela ex-normalista era o estudo do meio. Um dos autores mais reconhecidos pela importância pedagógica do estudo do meio é o professor polivalente Freinet (1978, p. 31-32), que ressaltava a relevância da expressão, comunicação, criação, pesquisa e reflexão para a aprendizagem do aluno no ensino primário.

(...) através do contacto com as crianças (...) tinha compreendido definitivamente que precisava colher na própria vida das crianças os novos elementos para o seu trabalho pedagógico e apoiar-se nos seus interesses mais profundos para satisfazer aquela sua necessidade de actividade (...) e as crianças sentiram o horizonte da sua escola se alargava (...) a Escola tinha-se aberto para a Vida (FREINET, 1978, p. 31-32).

A E50-04 fala que uma das contribuições do curso Normal na construção da identidade profissional foi o compromisso social e pedagógico:

A escola Normal ajudou muito. Os primeiros anos de formada, porque eu trabalhei o tempo todo que eu fiz a faculdade, nos primeiros anos de formada, a luta: fui dar aula em vários colégios, dei no Stella Maris no curso de magistério, no Tarquínio Silva de Psicologia, no Coração de Maria de Ciências, na Independência de Psicologia e História da Educação. Foi uma luta muito grande, no mesmo dia eu lecionava em quatro colégios, necessariamente a vida ensina.

Você se preocupa com sua responsabilidade de passar as coisas direito, de trabalhar direito, a luta era grande. Hoje, eu vejo minhas alunas também numa linha assim e eu fico me lembrando dos meus velhos tempos. Para a gente, até chegar ao que quer mesmo é uma luta e continua de uma forma diferente (E50-04 - ANEXO C).

Ser professor polivalente para esta ex-normalista era transcender os limites da excessiva jornada de trabalho em diferentes instituições escolares. Fazendo alguns apontamentos, para Pimenta (2005, p. 45) é urgente transformar:

(...) as condições de *formação* dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com *jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão (...) está esquecida nas políticas do governo brasileiro (PIMENTA, 2005, p. 45) [grifos da autora].

Quanto à melhoria de condições de profissionalização docente, Sacristán (2005, p. 85) argumenta que:

(...) em primeiro lugar, se os professores não são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, mais considerados. Em segundo lugar, se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura (SACRISTÁN, 2005, p. 85).

Algumas ex-normalistas da década de 1960 narram a complexidade que permeia o trabalho do docente polivalente:

E esses três anos que eu lecionei no primário, trabalhei muito, pois o que eu tinha aprendido no magistério e o que estava aprendendo no curso de Pedagogia procurava desenvolver com as alunas. Realmente eu fazia experiências com meus alunos daquilo que eu tinha estudado e daquilo que eu estava estudando no curso de Pedagogia (E60-05 - ANEXO C).

Na minha época era planejamento, compromisso, responsabilidade que você tinha com aqueles alunos que você estava sendo responsável. Essa parte era muito enfatizada a ponto que a primeira experiência que eu tive foi uma classe muito seriada, tinha primeiro, segundo e terceiro ano, eu tinha três alunos alfabetizados, primeiro cinco e depois três. Eu não dormia à noite, fiquei um tempo sem dormir à noite, falava assim, mesmo com aquelas crianças humildes, incutiram tanto na gente, que falava, “olha a vida deles está em minhas mãos” (E60-03 - ANEXO C).

Realidade similar a de outras recém-formadas para a docência polivalente que vão trabalhar com turmas de alunos de classes populares para alfabetizar.

A E60-03 acrescenta que:

Saber alfabetizar, acompanhar o aluno, preocupar-se com as quatro operações, ensinar situações problemas, História era mais uma

história de fatos, História e Geografia era bem aquele modelo tradicional, predominantemente era História visando à preocupação de fatos, datas, Geografia mais aspecto mesmo da descrição do espaço geográfico, uma concepção diferente de agora, mas era muito importante a parte cívica, moralidade, além do desenho da parte artística, tinha a parte de trabalhos manuais, você tinha que aprender a por o botão, a fazer uma casa, a bordar, fazer um crochê, você tinha que desenvolver habilidades (E60-03 - ANEXO C).

As palavras-chave recorrentes nos discursos de algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960 foram: estudo, responsabilidade, compromisso, postura, planejamento, entre outras.

No âmbito da formação de professores, Franco (2005b) argumenta que os processos de preparação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar, nos futuros docentes, posturas de compromisso, de engajamento, de crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão.

Esse compromisso profissional, conforme Zeichner (1993), é construído de maneira coletiva e, não, individualista.

Para algumas ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960, as aulas de Prática de Ensino representaram uma experiência de situações novas e ruptura de conhecimentos, que favoreciam a participação das professorandas nas práticas pedagógicas desafiadoras.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia ressaltam que:

Os espaços da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos pedagogos (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente devem constituir o ponto de partida dos cursos de formação (inicial e contínua), uma vez que se trata de dar instrumentos aos futuros pedagogos para sua atuação profissional (FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES EM EDUCAÇÃO, 2008).

Nos atuais cursos de Pedagogia, segundo Pimenta (2005, p. 46), a formação de professores é:

(...) aligeirada (...) observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para uma sólida formação teórica seja apropriada o diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na *certificação* do que na *qualidade* da formação (PIMENTA, 2005, p. 46) [grifos da autora].

Nesse contexto, reside o grande desafio na formação de professores polivalentes. Estimular a reflexividade-crítica implica em compreender que:

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e a educação, em particular, não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras (GHEDIN, 2005, p. 147).

Há de se considerar que não existem fórmulas mágicas para desenvolver a reflexividade-crítica na preparação de docentes polivalentes. Mudanças ocorreram durante a história da formação de professores de polivalentes, por exemplo, a E60-03 ressalta que o enfoque na formação inicial de professores polivalentes era o ensino. Segundo suas próprias palavras, “(...) *a formação que eu tive era baseada em como se ensina, depois eu fui vendo que a ênfase era em como se aprende, como o sujeito aprende*” (E60-03 - ANEXO C).

Compreendo que na preparação de professores polivalentes urge compreender dois processos interdependentes: o ensino e a aprendizagem. Historicamente, o processo de ensino está diretamente centrado na maneira como o professor ensina aos alunos. No entanto, o processo de aprendizagem é mais

abrangente e implica em inter-fatores (afetivo, cognitivo, motor, social, econômico, político, entre outros), não sendo meramente pautado no professor como ainda é no ensino tradicional.

Em seguida, apresento minhas considerações finais, considerando desde já, que esta temática precisa ser bastante refletida e pesquisada com vistas a um aproveitamento da experiência histórica que tivemos com a formação de docentes. Acredito que houve uma brusca ruptura que distanciou objetivos de suas finalidades iniciais. Será preciso resgatar os fios desta história.

Considerações finais

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência (...).

Evandro Ghedin

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais pretendo apresentar alguns conhecimentos produzidos no trabalho acerca das práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino para preparação de professores polivalentes, nos cursos Normais do Estado de São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960. Cabe ressaltar que não tenho a pretensão de elaborar uma teoria ou uma fórmula para resolver os problemas referentes à docência polivalente.

A realização deste trabalho permitiu-me compreender melhor o conceito de prática pedagógica como um recurso didático do professorado se colocar na condição de dialogar com as circunstâncias, de articular os pressupostos teóricos e as práticas escolares, conforme sinalizam os estudos de Franco (2005b) e Sacristán (1995).

A compreensão do conceito de prática pedagógica me foi útil na medida em que pude confrontar com as entrevistas de ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960. Por meio desse conceito, pude ressaltar a importância das lembranças de ex-normalistas referentes às práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino para a docência polivalente.

Tenho consciência que as lembranças não retratam as práticas pedagógicas e que os discursos são falas, podendo ser diferentes das teorias e das práticas. Para atingir os objetivos propostos neste estudo, procurei algumas similaridades nos discursos das ex-normalistas.

As lembranças de ex-normalistas evidenciaram práticas pedagógicas que colaboraram na formação de docentes polivalentes cômicos de suas

responsabilidades. Tratava-se de um trabalho pedagógico para que as normalistas assumissem o papel enquanto autoras de sua formação sob a rigorosa orientação de uma professora de Prática de Ensino.

Na preparação de professores polivalentes das décadas de 1950 e 1960 era realizado um trabalho pedagógico com algumas escolas de aplicação anexas aos cursos Normais. Pude depreender que historicamente, as escolas de aplicação significaram um privilegiado *locus* pedagógico para que as professorandas pudessem compreender e intervir na realidade das classes do ensino primário, apesar de ser idéia marcadamente positivista, conforme argumenta Almeida (1995).

Pimenta (1993, p. 45) alerta que há um saudosismo ao evocar que nas décadas anteriores, os professores sabiam e ensinavam os alunos. As pessoas esquecem que as instituições escolares eram elitistas e trabalhavam com alunos previamente selecionados pelo *status* financeiro.

(...) as escolas primárias que eram tomadas como referência eram tão somente aquelas que reproduziam a realidade da classe social dominante. A prática, portanto, consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos considerados adequados para aprenderem (PIMENTA, 1993, p. 45).

Apesar das escolas de aplicação serem elitistas, esta pesquisa me permitiu compreender que a formação inicial de professores polivalentes era realizada nestes locais para que as normalistas aprendessem na prática. A inter-institucionalização facilitou a vivência das normalistas em situações desafiantes, propiciando práticas essenciais para a (re) construção do identitário profissional.

Fazendo alguns apontamentos, defendo que a inter-institucionalização entre os cursos de formação inicial de professores polivalentes e as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos é uma das estratégias

pedagógicas de preparação reflexiva-crítica, cooperativa, dinâmica e diversificada para profissionalizar os professorandos, vislumbrando, assim, uma melhor formação dos cidadãos, segundo as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Fórum de Diretores de Faculdades em Educação, 2008).

Este estudo permitiu evidenciar que alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960 visavam à formação de docentes polivalentes para atuarem no ensino primário. É uma realidade que está distante dos atuais cursos de preparação de professores polivalentes, pois os cursos de Pedagogia visam formar professores polivalentes (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos) e gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais), esvaziando de significados, conforme alerta Franco (2001).

Em alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960, a professora de Prática de Ensino realizava um trabalho de cunho pedagógico para que as normalistas assumissem o compromisso e engajassem com intencionalidade nas classes do ensino primário.

Nesta perspectiva, em alguns cursos de formação de professores polivalentes estimulavam-se práticas pedagógicas para que as normalistas, em primeiro lugar, pudessem refletir e, só depois, se posicionassem frente às dificuldades vivenciadas nas escolas de aplicação. Cabe ressaltar que era uma perspectiva da reflexividade-instrumental, que visava a melhor qualificação das professorandas polivalentes.

Formar com qualidade constitui-se um desafio dos atuais cursos de formação de professores, onde muitas instituições se eximem da tarefa de preparar docentes polivalentes em adequadas condições de profissionalização. Segundo Cunha (2003) e Pimenta (2005), a maioria dos cursos de formação de docentes carece de qualidade porque está em busca apenas de oferecer aos discentes a certificação.

Pude evidenciar divergências entre os autores referentes à qualidade na formação de professores primários. Conforme Santos (1956), nos cursos Normais havia uma valorização para conhecer a cultura escolar do ensino primário antes das regências de aulas ministradas pelas normalistas. No entanto, ao fazer um estudo sobre a Prática de Ensino na formação de professores primários, Pinto (s/d) considera que, na maioria das vezes, os estágios realizados pelas normalistas eram improdutivos para a carreira do Magistério.

Além disso, há autores, como Cunha (2003) e Pinto (s/d), que classificam os estágios supervisionados em três momentos estanques: a observação, a participação e a regência. No presente trabalho, pude perceber que esta divisão é bastante artificial, uma vez que a participação é uma forma privilegiada de observação e a regência pode converter-se em uma observação participante.

A preparação de professores polivalentes das décadas estudadas neste trabalho enfatizava que as normalistas conhecessem e fizessem a intervenção na cultura escolar.

As professoras de Prática de Ensino solicitavam que as normalistas fizessem um planejamento das regências de aulas nas escolas de aplicação. Planejar era uma estratégia de organização intencional para que as professorandas fizessem futuras regências nas classes do ensino primário, conforme pude observar também nos dois semanários de professoras polivalentes da década de 1960 disponíveis no Centro de Memória da Universidade de São Paulo. No identitário do professor polivalente (re) construía-se a imagem de que o profissional deveria ser bem organizado, ter uma postura adequada, utilizar uma vestimenta condizente com as normas da instituição escolar.

No que diz respeito à vestimenta pude notar em algumas entrevistas, canções e fotos de ex-normalistas que havia um rigor quanto à utilização de um uniforme adequado ao ambiente escolar.

Este estudo, ainda, permitiu-me verificar que alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960, ressaltavam um trabalho pedagógico a partir dos conteúdos disciplinares e das metodologias específicas desenvolvidas nas regências de aulas nas classes primárias.

A partir da coleta de dados com ex-normalistas, compreendi que havia uma triangulação no processo de preparação de professores polivalentes: planejava-se, praticava-se e refletia-se sobre o domínio de conteúdos disciplinares, as estratégias didáticas, os materiais didáticos, a postura das normalistas, entre outros aspectos.

Esta reflexão era realizada mediante a análise coletiva das normalistas sob a supervisão da professora de Prática de Ensino. Para compreender melhor a importância da coletividade reportei-me a dois autores que colaboraram com minhas análises acerca da reflexividade coletiva: Schön (1995) e Zeichner (1993).

Pude perceber a importância das análises coletivas das práticas ao utilizar Zeichner (1993) como um dos referenciais teóricos do presente trabalho. Ele transcende a perspectiva da reflexividade individual de Schön (1995), defendendo o quanto é imprescindível desenvolver a análise coletiva do professorado.

Um diferencial das décadas de 1950 e 1960 era que as professoras de Prática de Ensino estavam presentes na preparação de professores polivalentes. Tratava-se de um rigoroso trabalho pedagógico de acompanhamento, orientação e supervisão minuciosa das atividades desenvolvidas em classe, que eram permeadas por desafios e perspectivas de superações.

Fazendo alguns apontamentos sobre os cursos de preparação de docentes polivalentes, compreendo que muita coisa necessita mudar. Em pleno século XXI, há críticas no que se refere aos estágios burocráticos porque, na maioria das vezes, os estudantes realizam a mera observação das aulas ministradas pelos professores das instituições escolares, sem a devida orientação pedagógica do professor responsável pelo estágio supervisionado. Nos cursos de licenciatura há uma tendência para que os estudantes apenas registrem os conteúdos e as estratégias didáticas no propósito que o professor assine as laudas e defira os estágios, conforme argumenta Pimenta (2001).

No entanto, em alguns cursos Normais das décadas de 1950 e 1960, as normalistas não estavam preocupadas com as notas atribuídas pelas professoras de Prática de Ensino, pois o foco pedagógico era desenvolver uma boa regência de aula.

Esse estudo permitiu-me, entre outros quesitos, ressaltar que em alguns antigos cursos Normais havia uma relação entre os pressupostos teóricos da Escola Nova e as práticas didáticas. O que se colocava em análise coletiva na formação inicial de professores polivalentes era a postura docente, o domínio dos conteúdos, as estratégias didáticas utilizadas, entre outros aspectos.

Havia uma tendência a priorizar o domínio dos conteúdos disciplinares, pois se considerava que o professor só ensinava o que realmente tinha apreendido. Questionar as práticas pedagógicas dos antigos cursos Normais possibilitou vislumbrar novas perspectivas para a formação de professores polivalentes, já que Sadovsky (2008) ressalta que na atualidade, a atuação do docente polivalente está precária porque o professor não domina os conteúdos disciplinares e as metodologias específicas.

Uma das propostas atuais para amenizar tal situação é a residência pedagógica para os professores recém-formados nos cursos de licenciatura. É uma idéia similar à residência médica. No entanto, defendo que a relação entre a teoria e a prática necessita ser construída desde o primeiro ano dos cursos de formação inicial de professores, conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Fórum de Diretores de Faculdades em Educação, 2008).

Posso depreender que as práticas pedagógicas estimuladas na disciplina de Prática de Ensino das décadas de 1950 e 1960 visavam que as normalistas pudessem questionar e modificar as posturas inadequadas. Por meio da análise coletiva, isto é, por meio de um diálogo pedagógico que se trabalhavam os acertos e os erros cometidos nas classes de ensino primário anexos aos cursos Normais. O diálogo aguçava a curiosidade e encaminhava intervenções necessárias no processo pedagógico.

Com base nas falas de ex-normalistas das décadas de 1950 e 1960, nos meus referenciais teóricos – Cunha (2003), Franco (2001, 2005b), Libâneo (2001, 2002, 2005), Lima (2007), Monarcha (1999), Nosella e Buffa (2002), Pimenta (2000, 2005), Pinto (s/d), Santos (1956), Tanuri (1969, 1979, 2000), Schön (1995), Zeichner (1993, 1995) - e nas análises que fiz ao longo deste trabalho, pude compreender o quanto é necessário estabelecer uma relação intrínseca entre os pressupostos teóricos e as práticas didáticas para que os professorandos possam (re) pensar suas práticas. Ao sistematizá-las coletivamente, os professorandos podem reconhecer como são capazes de criá-las.

O grande desafio dos cursos de formação de professores polivalentes do século XXI é criar espaços pedagógicos de análises acerca das práticas didáticas. Ficou evidente neste trabalho, que em alguns cursos Normais, o sucesso das

práticas pedagógicas estava fortemente relacionado à presença e à postura das professoras de Prática de Ensino sob as normalistas.

No entanto, faço uma ressalva que pude observar em algumas entrevistas com ex-normalistas: não revelaram o contexto político do país enquanto estavam cursando o Normal. Este é um dado importante que demonstra a necessidade de uma maior reflexão político-social na formação inicial de docentes polivalentes.

Cabe mencionar que neste estudo não foi possível entrevistar ex-normalistas que cursaram a formação de professores primários desde 1966 até 1969. Silva (2005) argumenta que o golpe militar de 1964 modificou o cenário de preparação de professores, pois a Didática e a Prática de Ensino circunscreveram aos aspectos meramente técnicos da formação inicial de docentes. Houve uma ruptura formativa com a ditadura militar, que culminou na Lei 5692/71, no sentido de universalizar o ensino e precarizar a formação de professores polivalentes.

Diferentemente, há uma tendência dos autores atuais – Franco (2005b), Libâneo (2001, 2002, 2005), Pimenta (2000, 2005), Sacristán (1995), Zeichner (1993, 1995) – a reivindicarem práticas pedagógicas que incentivem a postura ativa dos professores, tendo como meta a superação de possíveis dilemas, que permeiam a construção identitária profissional.

Penso que há muito a fazer na formação inicial e continuada de professores polivalentes. Há muito que lutar para ser ter adequadas condições de profissionalização para a docência polivalente.

Desejo profundamente ter instigado uma reflexão necessária sobre a formação inicial de professores polivalentes, no sentido destes participarem ativamente dos processos formativos.

Meu objetivo foi instigar os possíveis leitores deste estudo para possíveis mudanças na preparação de professores polivalentes em uma concepção da reflexividade-crítica.

Este trabalho não se esgota na análise proposta, podendo, assim, ser aprofundado em outras oportunidades para vislumbrar uma formação de professores polivalentes crítica e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.

ALMEIDA, J. S. de. Currículos da escola Normal paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995.

_____. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1998.

ALONSO, M. (org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, C. F. A formação do professor para as primeiras quatro séries do ensino de 1º grau. In: CENAFOR, Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico. **A escola Normal hoje?** São Paulo: CENAFOR, 1984, p. 49-55.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, N. V. S. **Formação de professores na escola Normal**: da proposta curricular à prática educativa. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 1997.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BOLANHO, N. A. **A formação do docente das séries iniciais da escolaridade**: o debate de 1970 a 1992 e o projeto CEFAM-SP. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, I. F. de S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 07-14, jan./dez. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**: fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá Outras Providências. Legislação e Normas Básicas, Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 1995.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Imprensa Nacional, Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC/CFE, 1962.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB 2, de 19 de abril de 1999**: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/default.shtm>>. Acesso em: 09 ago. 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 25 de novembro de 1999**: dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2008a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE 2, de 26 de junho de 1997**: dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Resolucao02-97.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2008b.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11274, de 06 de fevereiro de 2006**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a Duração de 9 (Nove) Anos para o Ensino Fundamental, com Matrícula Obrigatória a partir dos 6 (Seis) Anos de Idade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 27 dez. 2007.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 1987.

CAMPOS, A. N. Z. M. de. **A Escola Normal Paulista**: acertos e desacertos. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1987.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?**: das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

CARDOSO, A. M.; PEIXOTO, A. M.; SERRANO, M. C. *et al.* O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996, p. 63-88.

CARVALHO, A. S. de. Curso Normal de São Paulo: um estudo sobre a gênese da formação inicial de professores e os valores subjacentes. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007a, p. 491-492.

_____. Práticas formativas para a docência: um olhar a partir dos cursos Normais do Estado de São Paulo. **II Mostra de Pesquisa do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação**. Santos: Universidade Católica de Santos, 2007b.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAIM, C. Chega ao fim a era das normalistas. **Folha de São Paulo**, 26 nov. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2611200016.htm>>. Acesso em: 11 set. 2006.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 89-108.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, O. **Avante normalista II**. Disponível em: <<http://www.carmeladutra.com.br>>. Acesso em: 28 dez. 2007.

CUNHA, L. S. da. **Formação inicial do professor da Educação Básica**: contribuições da teoria sobre o professor reflexivo no estágio supervisionado. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DEWEY, J. **Como pensamos?** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

ENQUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FERREIRA, A. de F.; CORRÊA, M. E. P.; MELLO, M. G. de. **Arquitetura escolar paulista**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino ante as reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino Médio e Ensino Técnico**: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 153-176.

FISCHER, B. D. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. 03. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 324-335.

FOLHA ONLINE. Em SP, 71% dos alunos do Ensino Médio têm dificuldades em subtração. **Folha Online**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u381660.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES EM EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**: Proposta do FORUMDir. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm>. Acesso em: 16 mar. 2008.

FRANCO, M. A. do R. S. **A Pedagogia como ciência da Educação**: entre práxis e epistemologia. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: _____ (org.). **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Santos: Leopoldianum, 2005a, p. 43-61.

_____. **Saberes pedagógicos e prática docente**. Santos: Universidade Católica de Santos, 2005b.

FREINET, E. **Nascimento de uma Pedagogia popular**. Lisboa: Estampa, 1978.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d' água, 2002.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GATTI, B. Questões em torno da qualidade da formação de professores. In: _____ . **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 39-58.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 353-379.

GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. Introdução. In: _____. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 09-12.

GOULART, S. M. A Prática de Ensino na formação de professores: uma questão (des) conhecida. **Revista Universidade Rural**, v. 24, p. 77-87, jan./jun. 2002.

GOUVEIA, A. J. **Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. Brasil: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Ministério da Educação e Cultura, 1965.

HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo.138.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2008a.

_____. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. **Sinopse do Ensino Superior 1995 - Alunado**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/1995.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2008b.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2002/sinopse/Sinopse_2002_censosuperior.zip>. Acesso em: 20 jan. 2008c.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2001/Superior/Sinopse_Superior_2001.zip>. Acesso em: 20 jan. 2008d.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/Sinopse_Superior_2000.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2008e.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/superior/miolo1_Sinopse_Superior99.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2008f.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior2005/Sinopse_2005a.zip>. Acesso em: 20 jan. 2008g.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/superior/2004>>. Acesso em: 20 jan. 2008h.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/SES2003.zip>>. Acesso em: 20 jan. 2008i.

JORNAL NACIONAL. UNESCO divulga resultados de pesquisa sobre educação. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/Jornalismo/JN/0,,AA1679831-3586,00.html>>. Acesso em: 30 abr. 2008.

JOSSO, M. A experiência formadora: um conceito em construção. In: _____. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 47-86.

KUHLMANN JÚNIOR, M. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil: século XIX.** V. 02. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-77.

LACERDA, B.; FARAJ, J. **Professora.** Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/silvio-caldas/350601>>. Acesso em: 03 jan. 2008.

LACERDA, B.; NASCER, D. **Normalista**. Disponível em: <http://spock.acomp.usf.edu/~campoe/mpb/Nelson_Gonçalves/normalista.html>. Acesso em: 11 dez. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção de sua identidade. In: _____ . **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 61-72.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes:** um estudo a partir de escolas públicas. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

LOBO, Y. L.; PASSOS, C. de O.; CHAVEZ, M. W. *et al.* A formação de um novo tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950-1962). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

LOURENÇO FILHO, M. B. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2. ed. Brasília, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998.

MASETTO, M. T. **Didática:** a aula como centro. São Paulo: FTD, 1996.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical. **Nova Escola**. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:oyhY9ApvlcJ:novaescola.abril.uol.com.br/ed/142_mai01/html/guioimar.doc+Forma%C3%A7%C3%A3o%2Binicial%2Bdo%2Bprofessor%2Bpolivante&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=5&gl=br&lr=lang_pt>. Acesso em: 03 abr. 2008.

MENEGUIM, A. M. **A escola como locus de educação contínua**: investigando a partir das HTPCs. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2005.

MENEZES, L. C. de. Dez pontos a rever na Educação. **Nova Escola**. São Paulo, n. 203, p. 14, jun./jul. 2007.

MIDEA, V. L. L. Uma proposta de metodologia de trabalho no curso de Habilitação para o Magistério. In: CENAFOR, Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico. **A escola Normal hoje?** São Paulo: CENAFOR, 1984, p. 57-65.

MILET, R. M. L. Uma orientação educacional que ultrapassa os muros da escola. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1994, p. 45-55.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2003, p. 59-91.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. São Paulo: Universidade de Campinas, 1999.

MPB CIFRANTIGA. **Normalista**. Disponível em: <<http://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/normalista.html>>. Acesso em: 03 jan. 2008.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 166-188.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Schola Mater**: a antiga escola Normal de São Carlos 1911-1933. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

NUNES, C. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O estágio na formação do professor:** um estudo do estágio nos cursos de Magistério 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, M. da F. **A Prática de Ensino na formação do professor primário:** análise comparativa de duas experiências. Tese de Doutorado. Presidente Prudente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, s/d.

PORTO, R. de C. C. **Avanços e recuos no currículo:** o cotidiano da escola Normal. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

QUEIROZ, R. da S. **Não vi e não gostei:** o fenômeno do preconceito. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

RAMÍREZ, N. da S. **Estágio:** da prática pedagógica à prática pedagógica pensada – um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, J. G. Contextos de determinação da prática profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p. 66-88.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

SADOVSKY, P. Falta fundamentação didática no ensino da Matemática. **Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/mt_212249.shtml>. Acesso em: 03 abr. 2008.

SAID, S. **Para professor e professora**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANCHES, E. C. **Creche**: realidade e ambigüidades. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

SANTOS, Secretaria de Educação. **Plano de curso**: Normal. Santos: Secretaria de Educação, 2004.

SANTOS, T. M. **Manual do professor primário**: o professor – a escola – o aluno – os métodos - as medidas – as instituições. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 119, de 07 de novembro de 2003**: não Aceitação de Matrículas para as 2ª e 3ª Séries do Curso Normal e CEFAM. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/portal/geral/comissoes/ata.jsp?idAta=3268&comissao=8502&legislatura=15>>. Acesso em: 18 out. 2006a.

_____. **Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988**: dispõe sobre a Instalação e Funcionamento dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs na Rede Estadual de Ensino, e dá Providências Correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br//paglei/resolucoes/14_1988.htm>. Acesso em: 18 out. 2006b.

SCHEIBE, L. Política educacional e a formação de magistério no ensino médio. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. V. 02. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1999, p. 65-74.

SCHÖN, D. A. Prática: eixo de formação - formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 34-60.

SEVERINO, A. J. **A Filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 35-76.

SILVA, K. N. da; CÂNDIDO, R. M. Uniforme: todos iguais. **Pais e filhos**. Disponível em: <<http://revistapaisefilhos.terra.com.br/edicoes/407/uniforme-1.asp>>. Acesso em: 08 abr. 2007.

SILVA, S. A. I. **Ouvir e contar a história**: memórias da escola pública paulista (1930-1950). Santos: Leopoldianum, 2003.

SILVA, V. B. da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1998.

TAKAHASHI, F. Estado irá criar classes apenas para alunos repetentes. **Folha Online**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult356483.shtml>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

TANURI, L. M. **Contribuição para o estudo da escola Normal brasileira**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1969.

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

_____. **O ensino Normal no Estado de São Paulo: 1889-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, A. S. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2. ed. Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999a.

_____. **A universidade de ontem e de hoje.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998a.

_____. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** 2. ed. Brasília, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999b.

_____. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998b.

_____. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** 2. ed. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004.

_____. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** 2. ed. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-208, jan./abr. 2001.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Atual, 1997.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Centenário do ensino Normal em São Paulo: 1846-1946.** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, s/d.

VEIGA, I. P. de A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____ (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998, p. 75-98.

VILLELA, H. de O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX.** V. 02. Petrópolis: Vozes, 2005a, p. 104-115.

_____. Entre o saber fazer e a profissionalização: a escola Normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, M. E. B.; CORRÊA, R. L. T. (orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica.** Campinas: Autores Associados, 2005b, p. 77-101.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

_____. O professor como prático reflexivo. In: _____. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

Anexos

ANEXO A

CARTA DO CORPO DOCENTE PARA OS ALUNOS DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO⁵¹ - 1996

Escola Municipal de Segundo Grau “Acácio de Paula Leite Sampaio”

Magistério

Quem somos?

Somos um grupo de professores que acredita em educação como um dos caminhos para que ocorra transformação social. Procuramos trabalhar na linha pedagógica que favoreça o raciocínio, o senso crítico e a compreensão da realidade em que se vive. Respeitamos o ritmo de cada pessoa, lembrando sempre de que somos indivíduos que, juntos, formamos um grupo.

Em que acreditamos?

Acreditamos em valores, tais como, solidariedade, fraternidade, justiça, igualdade, respeito. Acreditamos profundamente no diálogo, que nos permite conhecer e estabelecer trocas com outros seres humanos. Acreditamos na força transformadora do amor. Não de um amor piegas, mas de um amor comprometido, enraizado social e historicamente. Um amor capaz de sair de si, de compreender e aceitar o outro. Sabemos que a educação pode possibilitar aos seres humanos a melhor compreensão do mundo em que vive, procurando transformá-lo quando necessário. Acreditamos que a educação é um ato político, no sentido da própria palavra. Política é a arte do bem comum; da “polis” grega, onde cada pessoa discute com seu grupo como seria melhor conviver. Assim, a educação deve preparar o ser humano para que busque o bem de todos, não só o seu próprio bem. Também acreditamos que “um sonho que se sonha só, é só um sonho. Mas um sonho que se sonha junto pode se tornar realidade”.

O que queremos?

⁵¹ Esta carta foi redigida pelo corpo docente para recepcionar os novos alunos da Habilitação Específica para o Magistério e teve como finalidade explicitar a proposta pedagógica da escola “Acácio de Paula Leite Sampaio”.

Queremos com esta proposta de ensino transformar cada um de vocês em um educador. Um educador consciente, sincero, capaz de amar e respeitar seus alunos. Um educador que conheça conteúdos, estabeleça relações entre eles, saiba se posicionar e defender seus ideais. Um educador que colabore para um mundo mais justo e mais feliz.

Agora que você já nos conhece um pouco, esperamos ir conhecendo-o também!

Seja bem-vindo a esta nova escola!

Um grande abraço,

seus professores.

ANEXO B – DEPOIMENTOS DE EX-NORMALISTAS

D60-01⁵²

Fez o curso Normal entre os anos: de 1962 até 1964.
Instituição onde fez o Normal: “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”.
Cidade onde fez o Normal: São Paulo/SP.

Na verdade, eu queria fazer o Científico para cursar Medicina. Mas, minha mãe considerava que Medicina não era Curso para mulheres e que o Curso Normal já me daria possibilidade de profissionalização ao nível Médio. Levando-se em conta que éramos uma família pertencente à classe média, ela não deixava de ter razão. Mas eu não me senti coagida; pelo contrário, desde o início eu adorei a Escola Normal!!!

Não havia homens na minha turma. O Colégio era feminino. Inclusive professor/homem, só tive um (Professor Walter: de Português. Muito competente, por sinal).

No curso Normal, aprendi muito Filosofia, que foi a matéria que mais me impressionou e da qual eu mais gostei, desde o início (tive 3 anos de Filosofia!). Imagine: tive aulas de Puericultura (que ensinava como cuidar de bebê!!!), de Atividades Artísticas (e dá-lhe: flanelógrafo, cartaz de prega, etc...), Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, enfim, tudo o que se precisaria ensinar no então curso primário. Alfabetização... isso foi um aprendizado muito intenso. Eu, pelo menos, saí uma alfabetizadora de mão cheia, creio que minhas colegas também. Enfim, aprendemos conteúdos, mas, também, Didática e Metodologia de Ensino. Toda a ambientação pedagógica era da Escola Nova, assim sendo, lemos John Dewey, William Kilpatrick, Maria Montessori, Decroly, enfim, conhecemos todos os “Métodos Ativos”, o que foi ótimo! E os brasileiros que trouxeram para cá essas idéias: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, isso não foi ótimo? (Observação – Depois apenas retomei e aprofundei esses estudos no curso de Pedagogia, mas o primeiro contato foi na escola Normal).

No curso Normal, as aulas eram muito boas, gostosas, cheias de vida, de alegria... e competência, claro! Lembro de Filosofia (que comecei a aprender lá... e continuo até hoje) e o gosto de dar aula!

Os estágios eram muito ricos e intensos, porque eram com as turmas do Primário da própria escola.

Aprendia-se a ser professor. Esse era o objetivo principal. O papel do professor era o de educar, formar, informar, mas, fazendo isso com amor, alegria, assumindo a postura de “facilitador” das aprendizagens dos alunos.

Os dois momentos mais significativos de minha formação pessoal foram o Ginásio e a escola Normal. Creio que o Ginásio deu a base de conhecimentos

⁵² Atualmente é professora universitária.

gerais. A escola Normal deu os conhecimentos específicos, determinantes da formação do educador.

Ao lembrar desse período tenho alegria, nostalgia. Pena por isso ter-se perdido na história da educação brasileira.

Fez o curso Normal entre os anos: de 1979 até 1980.

Instituição onde fez o Normal: “Escola de Educação Infantil de Primeiro e Segundo Graus José Bonifácio”.

Cidade onde fez o Normal: Santos/SP.

Escrever sobre as minhas memórias e experiências no curso Normal levou-me a refletir sobre as responsabilidades desta profissão, da minha vida e do mundo maravilhoso, do qual faço parte.

Ingressei no curso Normal numa época em que pesava toda a movimentação em torno de mudanças na política e no campo da educação.

Sempre estudei na rede pública estadual e ao concluir o terceiro colegial, senti-me na obrigação de decidir quais os rumos a serem tomados para a vida profissional, a tarefa não era fácil, órfã de pai, minha mãe com pequena pensão, não podia arcar com as despesas de uma faculdade particular.

Naquela época, o comentário geral eram os cursos técnicos profissionalizantes, destinados às classes menos favorecidas, e eu me enquadrava neste caso.

Minha mãe dizia quase que diariamente que seu sonho era ter uma filha professora. Decidi-me então seguir seus conselhos, o curso Normal facilitaria a minha inserção no mercado de trabalho.

Então, me matriculei na Escola de Educação Infantil de Primeiro e Segundo Graus “José Bonifácio”, na cidade de Santos, no ano de 1979.

Como já havia cursado o colegial, comecei no terceiro ano.

Era uma escola da rede particular de ensino, no início tudo era novidade, diferenciando da rede pública. Na turma não havia alunos do sexo oposto, a presença masculina se dava apenas entre os docentes.

No início tudo era novidade, os filósofos Sócrates, Aristóteles e Platão me encantavam. Minha postura mudou, pois num dia eu era uma colegial, em outro uma Normalista. As possibilidades iam surgindo na minha frente, a idéia de ser uma possível formadora de opinião, de transformar o mundo me agradou muito.

Além das disciplinas do chamado núcleo comum, estudava também Psicologia, Biologia, Filosofia, História, Sociologia e Metodologia, todas ligadas à Educação.

No quarto ano, a formação foi dirigida a Educação Infantil, intitulada “Aprofundamentos de Estudos para a pré-escola”.

As aulas eram expositivas, enriqueciam o conhecimento, isto é, os saberes escolares, que uma professora deveria possuir para poder transmitir. Valorizavam o domínio desses saberes, a transmissão mecânica e repetitiva, vale salientar que a fundamentação legal da época era a Lei 5692/71.

⁵³ Atualmente é supervisora de ensino e professora do curso Normal em nível Médio.

Vivíamos em meio à ditadura militar e o sistema educacional não oferecia muitas oportunidades para discussões políticas ou sociais no ambiente escolar sem o risco de represálias.

Contudo, alguns professores nos transmitiam muita segurança: Didática, Psicologia e Filosofia usavam suas práticas como referência para os alunos. Lembro-me ainda, dos estudos sobre Psicomotricidade.

Os estágios eram muito interessantes. Meu primeiro contato com os alunos foi prazeroso, relacionei-me com relativa facilidade. Aos poucos as professoras titulares das classes, auxiliaram-me a dar os primeiros passos e em muitos momentos, me deixavam reger suas aulas. Eles despertaram meus interesses pelo Magistério, porque à medida que um obstáculo surgia, o desejo por superá-lo aumentava.

Ao lembrar desse período sinto saudades, a experiência foi boa, nem bem me formei e já consegui uma classe de primeiro ano para alfabetizar, um emprego com carteira assinada em 1980. Em seis meses meus alunos estavam alfabetizados, iniciaram a leitura do seu primeiro livro, em quatro anos prestei concurso para a rede pública municipal e hoje sou uma profissional no último grau da carreira do magistério, e como isso só não bastasse, enriqueço meu aprendizado dando aulas em um curso Normal em nível Médio na Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio”.

D00-03⁵⁴

Fez o curso Normal entre os anos: de 2005 até 2006.
Instituição onde fez o Normal: “Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante Acácio de Paula Leite Sampaio”.
Cidade onde fez o Normal: Santos/SP.

Por ser uma educadora, pois já trabalhava em escola, senti uma necessidade de complementar o meu currículo, fazendo o curso Normal. Afinal, sou formada em Pedagogia.

Dessa forma, abrindo oportunidades para trabalhar em escolas, fazer concursos e lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No Normal, a presença de homens era minoria, provando que existe a mesma capacidade, esforço e dedicação, pois existem ótimos professores na área da educação.

O curso oferecia aulas práticas e teóricas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As aulas eram com brincadeiras lúdicas e na teoria aprendíamos métodos pedagógicos e seus respectivos, pensadores (Piaget, Wallon, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Paulo Freire e outros), facilitando o conhecimento.

No Normal aprendi a respeitar os colegas, pois cada um tem uma cultura diferente (havia pessoas que estudaram a muito tempo, de várias idades e com formação em outras profissões, como exemplo: Jornalismo, Arquitetura e outras).

Entendi ainda que, cada criança tem seu limite, seu próprio tempo de concentração, respeitando a cultura e as diferenças de cada um.

Quando fiz os estágios, tive oportunidade de conviver com crianças de várias idades e observar os métodos que cada educador utiliza no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, ficou claro que o curso nos deu apenas a noção do que é ser professora, mas é na prática que se aprende a ser uma educadora.

Atualmente, o papel do professor é ser mediador de conhecimento, assim, ele deve estar sempre se atualizando e planejando as suas aulas.

Em meu ponto de vista, fazer este curso fez com que abrissem várias portas de oportunidades, ampliando os meus conhecimentos e conhecendo pessoas e professores maravilhosos (como ser humano e profissional).

Após o encerramento do curso, senti falta das amizades e do convívio com pessoas excelentes, que contribuíram para o meu aprendizado.

⁵⁴ Atualmente está desempregada.

D50-04⁵⁵

Fez o curso Normal entre os anos: de 1953 até 1955.
Instituição onde fez o Normal: “Escola José Bonifácio”.
Cidade onde fez o Normal: Santos/SP.

Escolhi cursar o Normal porque a maioria dos meus familiares exercia a profissão de professor.

Na minha turma do curso Normal havia seis homens. Aprendia-se tudo para uma boa formação, pois as aulas eram teóricas (Dewey, Montessori), expositivas e, muita prática! Adorava História da Educação. Os estágios eram nas salas de primeira a quarta séries na escola de aplicação. Aprendia-se como nunca a ser professor! Naquela época, o professor era muito respeitado.

⁵⁵ Atualmente é orientadora educacional aposentada.

ANEXO C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM EX-NORMALISTAS

E60-01⁵⁶

Fez o curso Normal entre os anos: de 1960 até 1963.
Instituição onde fez o Normal: “Escola Normal Santa Catarina”.
Cidade onde fez o Normal: São Paulo/SP.

Andréia: Em que época você fez o curso Normal, quando você começou e quando você terminou?

Entrevistada: Comecei em 1960 e terminei em 1963.

Andréia: Em qual escola você fez o curso Normal?

Entrevistada: Escola Normal Santa Catarina, em São Paulo, na capital, no bairro da Mooca.

Andréia: Por que você escolheu cursar o Normal?

Entrevistada: Porque desde sempre eu acreditava que ser professora valia a pena.

Andréia: Então sempre foi um desejo?

Entrevistada: Sempre. Naquele ano, 1960, a escola que estudava estava implantando o curso Normal, pois até então o colégio tinha apenas curso primário e secundário. Apesar de já pensar em ser professora, o fato da criação do curso Normal naquela escola, justamente no ano em que eu terminei o curso ginásial contribuiu, tanto para eu fazer o curso Normal como continuar estudando na mesma escola.

Andréia: Havia homens em sua turma?

Entrevistada: Não, nós éramos treze alunas somente.

Andréia: E continuaram até o final com esse número? Teve alguma aluna que saiu?

Entrevistada: Acho que tinha uma ou duas alunas que entraram e saíram durante o curso e não conseguiram concluí-lo, mas a maioria conseguiu, era uma turma bem especial, porque como era uma pequena turma que estava iniciando naquele momento, esta turma teve um bom acompanhamento tanto de professores como das freiras. Era muito paparicada pelas freiras.

Andréia: O que se aprendia nesta época no curso Normal que você se lembra?

Entrevistada: Tínhamos bons professores, eu me lembro das que considero, tinha a professora de Prática de Ensino, eu não me lembro do nome, mas se você quiser a

⁵⁶ Atualmente é professora universitária e coordenadora do Programa de Avaliação Institucional (PROAI).

gente vai buscar o histórico escolar na minha casa para ver exatamente o nome das disciplinas, porque eu não me lembro (...) ela também fazia PUC na época estava terminando o curso de Pedagogia eu me lembro de que ela dava uma aula muito dinâmica e com coisas que depois a gente vê na faculdade. Eu tinha uma outra professora de História da Educação também muito boa, tinha uma professora de Sociologia muito boa, tinha uma professora de História que depois também foi lecionar na PUC/SP. Esta professora aposentou-se há pouco tempo na PUC, então eram professores que tinham um amor pela Educação.

Andréia: E como eram as aulas?

Entrevistada: Eram muito dinâmicas, não eram aulas nunca repetitivas, a gente fazia muito, essa professora que eu falei Dayse, a gente ia muito pra prática, porque a escola era uma escola que tinha primário e ginásio, então a gente ia muito para escola do primário aprendia toda metodologia que ela dava.

Andréia: Por que tinha junto uma escola anexa com primário?

Entrevistada: Que na realidade foi a escola que eu fiz o primário, fiz o ginásio, então era uma família né, tinha a teoria e imediatamente a gente aplicava na prática. As professoras conheciam o trabalho, não se falava em interdisciplinaridade, mas a coisa era muito linda, muito integrada.

Andréia: E como era organizado o dia-a-dia da escola Normal?

Entrevistada: Nós tínhamos, eu acredito, que umas cinco ou seis aulas por dia no período da manhã que isso eu me lembro. Naquela época as alunas não precisavam trabalhar, só estudavam. Ficávamos em função da escola, aí a gente voltava à tarde para grupo de estudo ou para aplicar de vez em quando alguma técnica diferente aos alunos do curso primário que tinham aulas à tarde. As próprias alunas do curso Normal permaneciam na escola durante o dia. A gente ia para prática e muitas vezes a gente voltava para escola para uma espécie de reforço dos alunos, na aula de Educação Física, lembro-me bem, nós aplicávamos realmente aquela teoria que tínhamos tido no período anterior.

Andréia: E como os professores do curso Normal auxiliavam neste sentido?

Entrevistada: Eles eram muito presentes, com o tempo a gente passou a perceber que a escola Normal não era aquela coisa de fazer caderninho, que era uma coisa muito infantil, eu acredito que naquele momento, que os professores que eu tive por sorte, já tinham uma visão de ensino com pesquisa mesmo, porque eles procuravam analisar o outro, eles procuravam fazer essa relação com a teoria e prática, então as aulas que eles davam tinha relação direta com a prática. O conteúdo estudado nas aulas era aplicado depois. Com o passar do tempo, a gente foi vendo que a escola Normal passou a perder um pouquinho a qualidade, ficou uma escola com conteúdos muito superficiais.

Andréia: E qual o período que você localiza, neste sentido, que ela perdeu a qualidade?

Entrevistada: Posso dizer que a partir de 1972 (LDB 5692/71) ela ficou aquela escolinha, aí você via a diferença, é magistério, é escola Normal, eu senti uma diferença de curso.

Andréia: E qual são os autores que você viu na época no curso Normal?

Entrevistada: Eu não me lembro agora⁵⁷, tinha um de teologia educacional muito bom, agora eu me lembro (...) depois foi muito criticado, era uma professora de Psicologia que trabalhava um pouquinho a questão (...) comportamentalista (...) na época e depois, faziam críticas (...) Outros autores só dando uma olhada viu (...).

Andréia: Das outras disciplinas tem algum autor que você se lembra?

Entrevistada: A gente estudou um pouquinho a questão da Escola Nova, estudamos autores como: Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, dentre outros. A gente lia, não sei precisa ver aí algum material da época da escola Normal que deve estar escondido (risos).

Andréia: E como eram os estágios?

Entrevistada: Eu não sei se tinha x horas de estágio, nós fazíamos justamente essa relação teoria com a prática, a professora normalmente dava a aula explicando como era o ensino e aí a classe inteira, como a classe era pequenininha, nós íamos, uma ia dar aula as demais ficavam observando, depois a gente voltava para sala de aula e discutíamos os assuntos abordados como os alunos (de 1ª a 4ª série) e a metodologia aplicada. Esta ação era algo constante, ocorria em quase todas as disciplinas. Nós não tínhamos um estágio externo.

Andréia: Isso já era o próprio estágio?

Entrevistada: Eu nunca reparei assim, eu vou até dar uma olhada, eu nunca reparei assim no histórico escolar qual a carga de estágio, mas a gente fazia muito isso de ter uma aula depois da aula ir observar a professora, depois da aula. Todas as alunas da classe tinham anotadas as suas observações. A professora da disciplina também fazia suas próprias anotações. Depois a gente arrolava todos os erros e acertos cometidos durante as aulas ministradas. Isto ocorria em todas as disciplinas.

Andréia: E tinha algum momento que vocês iam ver a professora ministrando alguma aula da escola primária?

Entrevistada: Esse estágio de observação eu não me lembro, pelo menos se tinha não marcou, marcou muito este estágio que a gente fazia, a gente observava, a gente ia dando aula conforme os princípios da professora.

Andréia: E qual a importância destes estágios?

Entrevistada: A gente aprendia efetivamente, porque ela dava o ideal, a gente lutava, preparava a aula, o melhor que podia, ia para prática, dava aula e recebia críticas dos colegas e da professora. Vejo que isso é uma coisa positiva, porque não ocorria o que acontece hoje quando o aluno que faz Licenciatura vai a uma escola fazer observação da prática docente e observa situações totalmente antipedagógicas. Muitas vezes eles nos dizem: “eu vi o contrário de tudo aquilo que aprendi aqui”.

Andréia: E qual era o papel do professor naquela época que você fez o curso Normal?

Entrevistada: Professor que lecionava? Professor que dava aula para mim?

⁵⁷ Por *e-mail*, a entrevistada ressaltou alguns livros e autores que estudou na escola Normal: Introdução Geral a Filosofia, de Jacques Maritain; Psicologia Educacional, de George J. Muoly. Também citou outros autores: Aguayo, Luzzuriaga, Skinner e Lebet.

Andréia: O professor de uma maneira geral, qual era a função dele?

Entrevistada: Veja naquela época, acho que a minha visão é muito limitada, porque eu só tinha contato com escola particular, estudei na mesma escola, então eu não tinha contato com escola pública. O nosso aprendizado docente ocorre na escola pública. Então como a escola era particular e de freira, os professores acompanhavam muito de perto os alunos. Naquela época, o comportamento do aluno era outro, a disciplina era rígida, as freiras eram rigorosas com limpeza, organização de armário. Isto fazia parte do cotidiano dos alunos. Havia grande preocupação com o acompanhamento dos alunos, tanto do primário, como do Magistério.

Andréia: Mas afinal qual era o papel do professor naquela época?

Entrevistada: Acho que naquela época já era o papel que deve ser mesmo, o de fazer com que o aluno aprenda e quando não aprende, vamos lá vamos aprender.

Andréia: O que significou na sua vida fazer o curso Normal?

Entrevistada: Valeu muito porque me deu base, a partir dali fui direto fazer Pedagogia sem dificuldade, muita coisa que eu tinha visto na escola Normal vi novamente lá como falei na faculdade a gente retomou, então foi um curso que me deu muita base. Ele me deu uma boa base. Logo, comecei, pude começar a lecionar porque quando comecei a faculdade já tinha diploma, eu lecionava e estudava.

Andréia: E quando você foi trabalhar como professora você sentiu alguma dificuldade?

Entrevistada: Eu trabalhava na mesma escola, nesta escola particular. Continuava tendo contato com as outras colegas da turma e muitas delas que trabalhavam em escola pública, elas contavam outros problemas, elas diziam “ah acho o que a gente aprendeu não é bem assim”. As colegas continuavam tendo apoio das professoras do curso Normal e muitas vezes elas orientavam as colegas recém-formadas, explicando alguma coisa. Eu tive sorte de ter tido o mesmo tipo de aluno que eu tinha trabalhado, então não tive dificuldades.

Andréia: Então, você não sentiu grandes diferenças?

Entrevistada: Ao terminar a faculdade, comecei lecionar na escola pública e comecei a enfrentar os problemas da escola pública e a lidar com os problemas. Naquele momento já tinha um amadurecimento maior.

Andréia: E o que você sente quando se lembra do curso Normal?

Entrevistada: Muito bom, tenho uma sensação muito gostosa, até porque até hoje de vez em quando a gente se encontra com algumas colegas.

Andréia: Ainda você tem contato?

Entrevistada: Algumas foram fazer faculdade, fizemos a mesma faculdade e temos um contato até hoje.

Andréia: E tem alguma coisa a mais que você não falou nesta entrevista, que você gostaria de falar sobre o curso Normal?

Entrevistada: Que o curso Normal voltasse a ser aquele curso valorizado, voltasse a ser um curso que exigisse que o aluno efetivamente estudasse, enfim que fosse um curso forte. O professor hoje está muito desvalorizado, não só em termos

econômicos, mas em termos de *status*, de reconhecimento. O professor tem que ser mais valorizado.

Andréia: E esse curso Normal que você fala em sentido de ser valorizado, é o curso em nível médio ou em nível superior?

Entrevistada: Bom agora eu não sei, porque, me parece que você está me fazendo uma entrevista do Ensino Médio. Hoje, ainda esta questão está nebulosa. Formar professor das séries iniciais será no Ensino Médio da escola Normal ou na Pedagogia ou no Ensino Normal e Superior? Apesar das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia já terem sido aprovadas, ainda a formação do professor das séries iniciais ainda não está totalmente resolvida. Eu acho que independe do nível de escolaridade do docente. O problema é o professor que dá aula para as séries iniciais. Este professor deveria ser mais valorizado como professor, como alguém que tem uma contribuição grande para dar. Hoje temos alunos com sérios problemas de aprendizagem por conta deste ensino inicial, os alunos estão saindo do Ensino Fundamental com um grande déficit de aprendizagem. Nós que lecionamos para futuros professores nos deparamos com tal situação. É preciso valorizar mais o professor e investir na sua formação continuada.

Andréia: E como seria essa valorização que você vê do professor?

Entrevistada: Deveria ir além da valorização econômica. Inicialmente o professor deveria ter tempo e oportunidade para fazer constantemente cursos de atualização. Deveria, inclusive, ter maior incentivo para fazer pós-graduação (quer *lato* ou *stricto sensu*). Além disso, o professor não poderia ter uma jornada de trabalho tão grande. Seria conveniente também que trabalhasse num mesmo local.

Hoje ele tem que ser tudo na sala de aula, ele tem que dar aula, aconselhar o aluno que muitas vezes vem de lares desajustados, tem que atender alunos que apresentam problemas de relacionamento, tem que ver a questão da limpeza dos alunos e inúmeras outras coisas. Para exercer estas inúmeras funções, além da função essencial – fazer o aluno aprender – deveria haver funcionários ou estagiários que o assessorassem. Poderia, pelo menos, ter estagiários em tempo integral, ou então, ter um segundo professor na sala de aula para, pelo menos, poder acompanhar aqueles alunos que precisam de algum reforço mais individualizado. Por outro lado, as classes também deveriam ser menos numerosas. Se tais condições fossem preenchidas as pessoas provavelmente se interessariam em ser professor, porque, atualmente, o número de jovens que escolhem esta profissão é cada vez menor e o aluno que termina a faculdade (licenciatura), normalmente não quer ser professor, pois sabe que irá encontrar muitas dificuldades. Esta é minha grande preocupação. No entanto, tenho a certeza que se o professor tivesse melhores condições de trabalho, a situação do ensino no Brasil poderia ser revertida.

Andréia: Ele encontra muitas dificuldades na formação inicial ou quando ele vai trabalhar?

Entrevistada: Quando o aluno está na faculdade os professores os auxiliam orientando-os para resolver alguns problemas que surgem no dia-a-dia da sala de aula, mas na hora que ele termina a faculdade e vai para a prática encontra muitas dificuldades, muitos problemas. Problemas de agressão, desinteresse, desmotivação de alunos, a culpa é deles? Não, a culpa é de toda estrutura.

Andréia: Quais os aspectos mais importantes do curso Normal que você fez e que você lembra até hoje, o que você considera de mais essencial no curso Normal?

Entrevistada: A preocupação, realmente, era formar o bom professor. Por ser uma escola de freiras, elas mostravam muito a função de você considerar o aluno como ser humano, de você aceitar esse aluno como ele é, isso também contribuiu muito. Saí da escola Normal com esta preocupação, “bom, o aluno é o aluno, é um ser humano que eu preciso trabalhar, não é um número qualquer”. Um dos impactos que eu tive quando eu comecei a trabalhar em escola pública foi que o aluno muitas vezes era considerado apenas um número e o professor dizia “ah eu ganho por x então vou trabalhar por x”. Durante todo o tempo que fiz o curso Normal a grande preocupação dos professores daquela época era nos mostrar que a verdadeira função do professor era desenvolver o aluno e trabalhar para isso.

Andréia: Muito Obrigada.

E50-02⁵⁸

Fez o curso Normal entre os anos: na década de 1950⁵⁹.
Instituição onde fez o Normal: “Escola Canadá”.
Cidade onde fez o Normal: Santos/SP.

Andréia: Na época que a senhora fez a escola Normal, o que era ser professor polivalente?

Entrevistada: Você fala do professor que dá todas as disciplinas?

Andréia: Isso.

Entrevistada: Eu nunca exerci a profissão, eu dei aula logo que me formei na admissão de férias, depois eu dei no esquema de polivalente, eu dei praticamente meio ano e, depois eu trabalhei na Santa Casa como professora primária. Eu trabalhei na Santa Casa de Santos atendendo, vamos dizer assim, os atendentes fazendo revisão de Português e Matemática, portanto, eu dei muito pouco tempo essas várias disciplinas numa só.

Eu posso dizer que eu como aluna que eu fui, o pessoal que dava era um pessoal competente, tanto é que eu passei, sai com uma base muito boa, porque eu fiz o primeiro e segundo ano em classe de unidade, no terceiro ano eu fiz numa classe que a professora dava as três séries, cada fileira era uma série, depois o quarto ano fiz com uma professora só de quarto ano.

Que eu me lembre da minha formação que foi uma base muito boa, agora eu não tenho prática de professor polivalente, muito pouca prática.

Andréia: Nessa época que a senhora fez a escola Normal, sentia que era difícil ser professor polivalente, ministrar várias disciplinas, quatro, cinco disciplinas, a senhora notava isso?

Entrevistada: Eu fiz três anos de Normal que eram só três anos, na hora que eu sai do terceiro ano abriu um curso de aperfeiçoamento, um curso do Instituto de Educação do Canadá e acontece que esse curso deveria ter problemas, porque esse curso não tinha as didáticas especiais, não tinha didática de ensino aritmética, não tinha didática de ensino da leitura.

O que eu acho também, quando a gente se formava a gente não tinha base nenhuma para dar as aulas, tinha base didática, estudar Geografia, História para quem fez um bom curso de ginásio como fiz lá no Colégio Canadá, por exemplo, uma das matérias mais difíceis foi Geografia, História, dessas de conteúdo chamados decorativos entre aspas, eu tive excelentes professores. Eu acho que o que era mais difícil era a didática, como dar essas disciplinas, como atrair a atenção da criança nessas disciplinas.

⁵⁸ Atualmente é professora universitária.

⁵⁹ A entrevistada não especificou a data exata, apenas ressaltou que o Normal foi cursado na década de 1950.

Andréia: Era possível ensinar quatro, cinco disciplinas com a visão que a senhora tinha na época da escola Normal?

Entrevistada: Eu acho que se você se preparar, eu tinha uma amiga íntima que já faleceu, senão você ia entrevistá-la, ela fez aperfeiçoamento comigo, ela era uma professora rigorosa, daquelas até lecionou no Visconde de São Leopoldo ali no Macuco, ela dava, ela falava que o horário era todo multifacetado, ela dizia para mim (eu estou falando isso, porque nunca trabalhei como eu te falei), “Batia o sinal tal hora tinha que dar tal matéria”, ela dizia que não parava, se estava em alguma atividade e o pessoal rendendo ela avançava. Essa questão do polivalente também seria difícil de você dar muitas disciplinas, agora você falando estou me lembrando, eu dei aula sim no chamado exame de admissão no Liceu feminino, fui convidada para dar, aí só dava Português.

Andréia: Qual era a faixa etária que a senhora ministrava?

Entrevistada: Doze, treze anos, era para entrada para o ginásio, admissão para o ginásio, eu só dava Português e o curso era da Zulmira Lambert que era a mãe da reitora e ela. Como eram muitas classes, eu dava em muitas classes, saía um horário num, um horário noutro, parece que fui boa sempre em Português eles me convidaram e assim mesmo Dona Zulmira colocava uma moça que eu não me lembro quem era exatamente para corrigir as redações, porque tinha todo o dia, eu não corrigia as redações, eu pegava as redações, olhava os erros e comentava com elas, também não era uma formação polivalente embora eu tivesse essa formação de todo o curso eu dava só Português, redação, ensinava gramática, foi aquele programa para preparar para o exame de admissão na época.

Andréia: Na escola Normal que a senhora se lembre, como que se aprendia ser professor polivalente? Como era o dia-a-dia da escola Normal?

Entrevistada: O Canadá era uma escola de nome, mas eu passei pelo Canadá numa época de crise e tinha o Jânio Quadros que foi eleito governador ele andou com aquela vassourinha dele, andou colocando cada um no seu lugar, nós tínhamos professores de Psicologia, de várias disciplinas, de Didática que estavam deslocados, eram de São Paulo, davam aula em São Paulo e as vagas deles eram ocupadas por outros, então, aconteceu o seguinte, eu me lembro direitinho disso, a de Didática e a de Psicologia que era a mesma professora, essas duas disciplinas eram dadas pela mesma professora. O que ela fazia? Ela vinha uma aula, dividia coisas para gente fazer, ler e etc e, um mês depois ela voltava, acho que ela podia só ter trinta faltas senão ela perdia o cargo, acho que enquanto resolvia a questão dela.

Nesse ponto nós sofremos um pouquinho, acho que na realidade a escola Normal dava uma cultura geral, no começo a gente saía de lá, a gente tinha medo, por exemplo, quando eu lecionei meio ano no Santa Rita que era uma escola de nome, eu lecionei no pré-primário tinha que aprender a preparar tudo, a gente não tinha formação para, digo na parte da Didática.

Andréia: A senhora não aprendeu isso na escola Normal?

Entrevistada: A Didática não, porque era assim, eu aprendi no aperfeiçoamento, o professor de aperfeiçoamento dava Montessori, tinha uma professora que era especialista em Montessori. Eu aprendi também que eu achei um espetáculo neste curso, a ensinar mapa para criança, naquela época só tinha um edifício alto que era o Del Mar, a gente levou uma classe do segundo ano, uma classe de aplicação do

Canadá lá para cima, eu levei um cavalete, tudo orientado pela professora, fui desenhando o litoral ali da praia e mostrando onde aquele, até escala e tudo isso. Nesse curso de aperfeiçoamento foi um pouco melhor, mas se fossemos contar só sobre o outro curso a gente não saia preparada, porque a gente tinha, por exemplo, essa parte de Geografia, como a gente teve um bom curso de ginásio, bom mesmo, a gente vinha com uma formação básica, agora a parte prática eu vou dizer para você eu aprendi a dar uma aula para a própria classe, aí com toda técnica, com tudo que você podia fazer, levar material e foi a única vez e vi a aula das outras colegas.

Andréia: Como que foi essa experiência? Foi em qual disciplina que a senhora fez isso?

Entrevistada: Foi na prática, acho que dei Geografia.

Andréia: Como que foi essa experiência, a senhora pode relatar um pouco?

Entrevistada: Eu achei que foi bom, porque a gente, a professora ensinava a gente preparar o plano e nós tivemos que levar material mesmo, de você mexer com a mão, cartazes, não tinha nada de retroprojeto, eu sei que a gente teve que levar todos os recursos que você podia, ela exigia que a gente usasse.

Andréia: E tinha esses recursos que a senhora utilizou?

Entrevistada: Eu me lembro só do flanelógrafo que ela dava chamava muito atenção isso, mapas que a gente fazia, aprender a desenhar no quadro, desenho pedagógico, desenho pedagógico era forte, a gente aprendia aquelas figurinhas para ilustrar as aulas mesmo.

E outra aula agora que você falou, outra aula que a gente fez, acho que essa aula foi no curso de aperfeiçoamento, a gente aprendeu a alfabetizar e com material mesmo, de tirinhas, das frases, de jogar palavras, com material mesmo de manuseio, não sei como que chama agora, são umas tirinhas com cartolina e dobraduras, isso a gente usava bastante, dobraduras, desenhos pedagógicos, levávamos objetos.

Andréia: Eu gostaria que a senhora relatasse mais como eram as aulas de Prática de Ensino ou se elas ajudaram na sua formação isso na escola Normal?

Entrevistada: Justamente eu não sou assim muito indicada para falar, porque foi essa crise, a professora realmente ela praticamente não deu aula, eu não me lembro agora quantos meses, mas eu me lembro que era assim, de mês em mês ela vinha para dar as atividades.

Agora o que eu me lembro que depois nós pegamos uma professora de Psicologia, eu tenho a impressão que essa parte de motivação da aula era desenvolvida por causa desse problema, eram desenvolvidas por outra professora. Agora eu tive essas disciplinas que seriam as práticas eu tive no aperfeiçoamento, aí era mais interessante, porque era Didática ou Prática da Aritmética, Didática da Gramática, Didática da Geografia, da História, de Ciências, aí nós tivemos uma formação um pouquinho mais, aí que nós dissemos “puxa vida se ficássemos só com o magistério, não teríamos nada”. O que a gente tinha uma idéia, isso eu me lembro perfeitamente, que nós saímos com uma boa formação, mas na hora de entrar em aula a gente teria que apanhar, apanhar mesmo, porque praticamos pouco e não tivemos tanta informação como se tem hoje de fazer bandeirinha, acho que você tem que ter alguns princípios.

A formação que eu acho, agora eu já estou avançando um pouquinho, que dei aula na escola Normal, dei aula quase trinta anos na escola Normal, eu dava História da

Educação, sempre dei História da Educação ou História no Liceu feminino e sempre chamava a atenção das minhas alunas, nós não vamos estudar aqui fórmulas, nós vamos ser professores reflexivos, até hoje, se usa essa palavra, mas eu já usava, eu achava que nós temos que refletir sobre a teoria, sobre o que as pessoas fizeram e como nós vamos aplicar nesta realidade, com as nossas crianças e em que situação.

Acho que se você tem esse desenvolvimento, as técnicas você aprende, as técnicas elas mudam, hoje você tem outras coisas, tem DVD, tem o uso da televisão etc. Acho o mais importante é você conhecer a Psicologia da criança, conhecer os princípios didáticos, eu estudei isso na Pedagogia Didática Magna que é o ponto de partida, estudamos Froebel. Eu dava Froebel, eu cheguei a fazer como professora da História da Educação, eu fui fazer um curso de Montessori só para ver como é que era, não para eu aplicar, era para ver, porque eu falava da parte teórica, eu queria entender.

Acho o seguinte você deve aprender os princípios, mas aprender a refletir, inclusive inovar, porque você pode diante de certas situações aquelas fórmulas elas não deixam, você tem que caminhar, quando eu estava dando aula entrou um morcego na aula, eu sempre dava aula para adultos, eu morrendo de medo do morcego, teve aluno que mexeu, que não teve medo. Eu acho que eu sou pessoalmente contra esse negócio de chegar e passar, dia das mães aí faz aqueles negocinhos, acho que você aprende umas técnicas, você aprende o que tem por aí.

Ah para falar da Prática de Ensino, que eu me lembrei, a gente foi para Suarão também, acho que não foi com a professora de Prática, acho que foi com a de Sociologia, fizemos levantamento com a comunidade numa escola lá, acho que tendo outras experiências e se a gente praticasse mais, aí eu acho se a gente praticar mais, o pior é o medo que você tem de enfrentar a primeira vez, se você treinasse mais esse medo sairia.

Andréia: Essa experiência que a senhora teve, ministrando uma aula de Geografia? Como que foi essa experiência? Como que a professora organizou a aula? Como que a professora de Prática de Ensino organizou?

Entrevistada: Foi há muito tempo, que eu me lembro, eu não me esqueço o dia da aula, não me esqueço porque estava na classe e isso marcou pelo medo, mas eu me lembro de que ela deu toda orientação. Os passos da aula e tem uma parte que você tem que atrair a criança isso eu me lembro, você tem que ter figuras, tanto é que uma coisa que me marcou na formação de prática foi que eu desde o começo eu fiz as minhas pastas de figuras e eu usei sempre que também a história da arte, eu tenho pastas até hoje do material que eu quiser de guardar desse período que elas faziam a gente ilustrar, então eu me lembro que a orientação você tinha que ilustrar, tinha que motivar, tinha que apresentar a disciplina e depois você também tinha que fazer a fixação que chamava.

Os passos eram bem explicados e sempre usando que a criança usasse, fosse atraída pelo órgão do sentido, isso eu me lembro. Independente disso tinha uma professora de Português que tinha uma didática espetacular, por isso que depois eu fui ser professora da admissão, porque eu aprendi mesmo, porque ela tinha uma didática. Algumas coisas também os nossos próprios professores servem de exemplo para a gente. O uso do quadro.

Andréia: A senhora aprendeu uma postura de como usar o quadro na escola Normal?

Entrevistada: Aprendi a ficar virada, que não podia ficar de costas, aprendi também que o modo de se vestir, o cuidado que o professor tem em se apresentar, isso eu aprendi sim.

Andréia: Qual era a vestimenta enfatizada nessa época?

Entrevistada: Era avental, nessa época era avental.

Andréia: Existia uniforme para os alunos, existia isso?

Entrevistada: Para nós? Claro que existia, saia pregueada, blusa branca, gravatinha, distintivo da escola, casaco tinha que ser azul marinho, não podia ter jóias, berloques, tanto é que isso ficou marcado, porque quando eu fui professora eu não permitia que as minhas alunas da oitava série que elas trouxessem berloques que fizessem barulho na aula, essa parte da postura do aluno eu aprendi muito, é totalmente de uma época, você faz exigências de época, o próprio clima da escola que você vive te orienta. Aprendemos a fazer quadros, foi na sala do professor de História da Educação, mas nós fizemos quadros de todos os grandes filósofos e pusemos no corredor da escola para serem instrutivos, para as crianças irem se acostumando com esses nomes, Sócrates, Platão.

Mas a escola também, não sei se te interessa, essa parte da didática, a escola era muito despida, a escola era muito nua, eu estava outro dia assistindo uma dissertação de mestrado de uma das meninas sobre o colégio Canadá, depois eu era suplente e acabei dando palpite como aluna e a gente, como é que uma escola tão despida desses requisitos. Requisitos de motivação, como é que a gente gostava tanto da escola? Claro também tinha laboratórios de Biologia, na cadeira Didática nunca foi colocado, tínhamos biblioteca, na cadeira Didática nunca foi colocado, mas era uma escola de vida e havia um amor pela escola, e não era só meu, eu pensei que era só meu, pelos depoimentos muita gente. Eu acho que hoje tem muito mais recursos, hoje você aprende muito mais recursos, mas eu acho e tem até mais disciplinas além disso.

Como eu falei para você aquelas disciplinas de várias matérias para mim foram excelentes, você sabia como que ensinava números, quantidade da Matemática, aritmética, depois como se fazia na Geografia, na História, mas a Prática de Ensino que eu tive independente disso era do segundo e terceiro ano ela era muito insuficiente, porque também os recursos, é que também estamos fazendo comparação com hoje, acho que hoje você tem muito mais recurso da mídia, da música eu não me lembro, tinha professor de música, a gente aprendia todos aqueles cantos infantis eu lembro isso e uma professora de desenho que nos ensinava coisas maravilhosas de desenho pedagógico.

Hoje, que não sou professora quando encontro uma criança eu desenho palhaço, desenho balãozinho coisas que a gente aprendia no caderno e eu tenho os cadernos guardados, mas a didática era muito seca perto de hoje.

Andréia: Depois que a senhora apresentou a aula de Geografia houve algum comentário das alunas, da professora de Prática de Ensino, alguma avaliação sobre sua aula?

Entrevistada: Isso havia, coisa rápida dentro da própria aula havia, porque depois era cobrado, quando você preparava aula, preparava assim, eu aprendi lá, tantos minutos para a apresentação da aula, da motivação que chamava, tantos minutos a explicação do conteúdo e tantos minutos para fazer a revisão e a avaliação, tinha que fazer todos os passos e também tinha a avaliação, a gente, ela discutia com a

gente onde você errou, se você, por exemplo, você aprendia que tinha que se movimentar, o uso do quadro e também você tinha que se movimentar na sala de aula, mudar o tom de voz, essas coisas eu me lembro que ela falava, mas por exemplo, esses recursos a gente não aprendia, de um modo geral o trabalho era com dobraduras essas coisas, nas outras disciplinas que a gente aprendia alguma coisa que ajudava na Prática de Ensino.

Andréia: Tinha alguma escola anexa? Qual era o relacionamento com a escola Normal?

Entrevistada: Tinha, mas nós nunca usamos, tinha escola primária, mas nós nunca usamos, não fazíamos nenhuma aplicação lá, a minha turma nunca fez, a única coisa que nós fomos a Suarão e lá visitamos uma escola, tenho até fotografias dessa época, ela é agregada a Itanhaém, tinha uma igreja, tinha não sei o que operário lá e depois nós tínhamos que fazer relatório, mas quem foi com a gente não foi a professora de prática não, foi a professora de Sociologia que aliás era bem rigorosa, bem exigente, ela era professora de universidade, a gente já falava na época por causa das exigências dela.

Eu fui também agora estou me lembrando eu visitei também a Gota de Leite, visitamos o hospital, as crianças internadas, um pequeno estágio que era por conta da sociologia, não era por conta da prática.

Andréia: Como era esse estágio lá na Gota de Leite que a senhora se lembre? Só foi para observar?

Entrevistada: Só foi para observar, eu me lembro de que me apaixonei por um menininho loirinho coitadinho, eu vi que ele não tinha pai e mãe, da vontade de adotar. A gente fazia observação mais de doença, da parte psicológica, do resto eu não fiz mais nenhum estágio, nenhuma escola. Tinha primário, mas nunca fizemos nenhum estágio lá, nem de observar, do que as pessoas fazem hoje, como é que é as janelas.

Andréia: Nunca foi ministrar alguma aula?

Entrevistada: Nunca, eu só ministrei para minha própria classe, para minhas colegas foi só isso. Eu te falei foi uma época de crise, porque a professora estava fora.

Andréia: Tem alguma coisa que a senhora se esqueceu de falar nesta entrevista sobre a escola Normal e a sua formação?

Entrevistada: Sobre a escola Normal eu acho que eu te falei até essa formação geral, uma coisa que eu queria fazer a crítica que a Psicologia que a gente aprendia era uma Psicologia muito distante do que a gente ia encontrar, a gente não aprendia Psicologia da criança ou da juventude, a gente aprendia aqueles princípios gerais, testes, testes foi na Pedagogia que eu aprendi, mas era assim, eu acho muito distante da realidade, formava a gente culturalmente, o que você podia até vamos dizer assim, dar aula até para adulto no caso, mas o contato com a classe eu enfrentei dando aula mesmo.

Primeira vez que eu dei aula foi justamente neste exame de admissão não com a Dona Zulmira, no próprio Canadá, abriram lá uma classe, não sei se ninguém se inscreveu, eu sei que me inscrevi e fui dar aula, eu me lembro de que eu apanhei, me lembro de que fui escrever num quadro jogaram uma bolinha de papel, mas eu

acho que me sai bem, não me lembro de nenhum drama, dei o curso inteiro, não abandonei o curso.

Acho que entra um pouco a vocação, você gostar de fazer aquelas coisas, sem pensar muito no por quê. Eu fui fazer magistério, primeiro porque sou filha de uma família de classe média, eu tinha que me sustentar, queria fazer clássico para depois fazer a faculdade, eu disse não, primeiro vou fazer magistério que é onde eu vou sair professora, eu vou ter um emprego e foi por causa disso que eu fui fazer, mas aí eu me dirigi a um curso de magistério, que é Pedagogia, fui dar aula, sempre dei aula, sempre fui professora, mas o magistério foi por onde eu ia conseguir meu primeiro emprego, para poder continuar fazendo outro.

A gente saía com uma boa formação, mas não com a parte didática, aí eu apanhei, todas as vezes eu tive que procurar o jeito, mas aí você procura, se você tem uma boa formação e você é reflexivo, você sabe onde procurar, eu acho que um aluno tem que aprender a ler, saber ler mesmo, refletir, a base, um livro bem escolhido.

Eu não dei aula no primário, só tenho essas pequenas experiências, mas eu dei aula para quinta série que é mais ou menos uma continuação, que você pega a Psicologia da criança, eu sou contra os cursos de magistério muito cheio de recortinho, eu acho assim, você dá uma boa formação, você dá os princípios, você já leu a idade da máquina? Você lê os princípios e ali você adapta os princípios com o material que você tem, com a classe que você tem.

O Freinet, por exemplo, eu sou fã do Freinet, eu sei tudo isso por causa da História da Educação e eu sempre fui lendo, o Freinet com o pouco material que ele tinha ele revolucionou o método, porque ele pensa e sem material ele inventou até o mimeógrafo. Então acho isso, que você tem que estar aparelhado teoricamente em porção de fundamentos e tem que ter uma disposição, uma vocação, aí você vai orientar sua prática, a prática é quando você toma um banho mesmo.

Eu me lembro quando eu peguei pela primeira vez uma classe que seria minha mesmo, foi de História, eu fiquei uma semana inteira fechada no quarto, só saía para comer, voltava, lia e não lia aqueles livros da criançada, lendo livros dos grandes da época que eu estava na faculdade, eu estava apavorada com a questão do conteúdo, a gente precisa de Psicologia para entender.

Lembro de coisas que eu fiz, tinha uma professora que ganhou nenê, o inspetor foi lá e me tirou, porque eu tinha dezessete anos e não podia dar aula, eles me tiraram e depois a família me pôs novamente, eles eram donos da escola, ah fiz tanta coisa errada, a gente aprende erradamente também, acho que fiquei um mês na classe, uma classe terrível, eu tenho o retrato deles num álbum até hoje, mas tinha uns meninos terríveis que era só saber lidar, assim, esse aluno que é terrível dava afeto, então não precisa tanta técnica, é isso aí não tenho muito que falar, mas o que me lembro resumindo, eu me lembro de que não formava a tal prática, você não saía preparado para enfrentar na sala de aula, mas acho também que você aprendia, acho que o curso normal ele precisa ter esses princípios da Psicologia da criança, de ver uma didática centrada nos interesses da criança e com isso talvez a gente reflita e consiga, devia ter Sociologia para ver a questão da família, Biologia também para você saber quando que o menino quer ir lá fora, tô falando mais da minha prática, para mim eu tenho um exemplo do Freinet e vai pegando de outros, hoje se fala muito em projetos, você aprende esses princípios, isso é importante, mais numa linha reflexiva e eu acho também que o professor pode inventar.

Eu acredito, assim como o Freinet inventou, acho que você sendo, você pegando os fundamentos da Psicologia, da Biologia esses fundamentos e refletindo, acho que você está tendo uma boa formação, agora você falou de polivalente tem seus pontos

negativos e tem vantagens muito boas, porque você conhece a classe, o que é importante para você? É você sabe cada uma das disciplinas profundamente ou da base, não sei.

Andréia: Mas quais as vantagens que a senhora vê no professor polivalente?

Entrevistada: Pensando agora junto com você, eu acho que nos primeiros anos deveria ser polivalente, olhando para a criança, uma experiência talvez mais no quarto ano não sei, você vai preparando o aluno para sair e entrar numa estrutura completamente de vários professores.

Nos primeiros anos eu vejo vantagem, porque a criança se sente mais segura, você tem mais tempo de conhecer a criança, esse age desse jeito, esse age daquele, você tem que estar bem preparado, saber a forma de usar bem, no quarto ano acho mais por causa do aluno, não por causa do professor, porque eu acho que você, a boa formação na época que eu recebi, saberia ensinar Matemática, saberia ensinar Português, Geografia, História e Ciências, porque também você não vai entuchar tudo, você tem que aprender as coisas fundamentais, por exemplo, quando era professora do ginásio e um belo dia o menino levou o maior tombo e fez o maior rolo lá, e ninguém tinha carro e eu era a única disponível, quando levei-o no pronto socorro, quando cheguei no pronto socorro o médico falou oh mãe é só colocar um negócio (risos), a gente tinha que aprender isso em Biologia como tratar uma queda, uma coisa, a gente não aprende essas coisas, a gente aprende os princípios, você aprende como manipular aparelhos e não aprende como tratar desses pequenos acidentes que a criança sofre, quando está com febre, não sei se hoje aprende, mas eu aprendi, aprendi biologia e não aprendi nada disso.

Não sei, acho que teria que ser os fundamentos e ao mesmo tempo dar alguns princípios da realidade que pode acontecer, por exemplo, eu fiz parte de uma banca na UNISANTOS em que o rapaz era psiquiatra e o tema dele era psiquiatria forense, ele dizia que há certos traços que a família deveria conhecer que poderiam já ser orientados e dado ou remédio ou orientações, porque assim ele não seria um delinqüente, eu falei para ele porque ele não fazia uma cartilha dessas coisas que vocês já chegaram a conclusão e deixasse as escolas para você, então essas coisas práticas que eu falo que a gente podia, são coisas que acontecem, reações que podem acontecer que você pode já descobrir, se você um aluno que escreve assim e deve ter algum problema na visão ou que está indo mal e pode ser audição, essas coisas práticas, você daria os princípios e o professor seria reflexivo essa seria a prática se eu fosse professora do nível primário, eu gostaria de ter recebido e que neste sentido eu não recebi.

Andréia: Só tenho a agradecer, muito obrigada.

D60-03⁶⁰

Fez o curso Normal entre os anos: de 1963 até 1965.

Instituição onde fez o Normal: “Instituto de Educação 9 de Julho de Taquaritinga”.

Cidade onde fez o Normal: Taquaritinga/SP.

Andréia: Qual foi sua experiência dentro do curso Normal?

Entrevistada: Como aluna do curso Normal, era curso de formação de professores, mas todo mundo chamava de curso Normal. No certificado que eu posso mostrar para você tem as notas, tem as médias, é um material que é interessante ver, era uma escola pública no Instituto de Educação, que um instituto que eles desenvolviam cursos para administradores. O Instituto de Educação era uma escola privilegiada.

Tinha uma escola que se chamava grupo escolar, que agora é Ensino Fundamental I, como colégio de aplicação dentro do próprio instituto. Eram professores da rede estadual, altamente selecionados e a gente fazia a observação e a regência nessas classes de primeira a quarta série. Porque a gente não trabalhou com a Educação Infantil, na época minha só foi formação que era chamada primeira a quarta série que era do primeiro grau, era só assim.

Andréia: Todas as disciplinas?

Entrevistada: Todas as disciplinas e o que mais foi interessante é que os professores do curso Normal tinham uma integração com os professores da primeira a quarta com sentido de ligação pedagógica e vice-versa.

Tinha uma diretora, também da escola da primeira a quarta série, e tinha um diretor do instituto e era um trabalho integrado. A gente sentia que as professoras do curso Normal ofereciam subsídios pedagógicos, davam orientação, subsídios para as professoras de primeira a quarta e, a preocupação era que aquela escola ou as classes fossem modelo.

Foi muito interessante, nós tínhamos a Prática de Ensino, a gente chamava de Metodologia em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Algumas professoras eram bem dinâmicas, tinha uma que não era tão dinâmica, porque ela usava material mais antigo, mas era exigente.

A gente crescia muito acompanhando as aulas, você acredita que eu tenho um caderno ainda que eu acompanhava método global, eu acompanhei o ano todo? A gente tinha gosto de fazer estágio, porque a gente aprendia.

As festas que, normalmente, as escolas fazem, a gente compartilhava, o curso Normal compartilhava. Foi fantástico. E a gente tinha que ter regência e os professores acompanhavam.

Andréia: E como era desenvolvida essa regência?

Entrevistada: Com os alunos da escola, a gente chamava grupo escolar anexo, regência mesmo, a professora da aula sorteava de Língua Portuguesa, chamava

⁶⁰ Atualmente é professora universitária e coordenadora do Setor de Estágios de Licenciatura.

Português, Matemática, depois não dei História e Geografia, dei Ciências, caiu para mim Ciências também além de Português e Matemática.

A gente dava aula na temática que a professora deveria dar dentro do planejamento dela e a classe ficava vendo e a professora supervisora também e a professora de Prática de Ensino, depois ela fazia avaliação em sala de aula.

Andréia: E como era essa avaliação?

Entrevistada: Ela colocava a preocupação dela na avaliação era com o nosso desempenho, desenvoltura na linguagem, na metodologia, como levava a motivação, era muito importante, aí fazia motivação, os materiais que a gente usava, o envolvimento dos alunos.

De acordo com o componente curricular, a área, a aula tinha critério de avaliação, mas os básicos quais eram? A postura, o conteúdo correto, a seqüência, o material, o envolvimento dos alunos, mas para cada tipo de aula além desses aspectos básicos de toda situação didática, existia assim: “ah você está trabalhando com História”, se dei ênfase à localização do fato do espaço e do tempo, se eu envolvi ilustrações, se eu falei de uma pesquisa, era interessante que já preconizava uma dimensão de análise de aula correspondente a área do saber.

Foi muito bom o curso que eu fiz, foi muito bom mesmo, em acreditar no interior, por quê? Porque lá era uma cidade que a base era a economia, a base era agricultura, a economia era baseada na agricultura e tinha muita gente de bem, como também tinha pessoas que eram da lavoura que se instalaram ao redor da cidade, quem vinha da roça para a cidade era meeiro, não tinha terra, estava cansado, mas ocupava uma mais da classe média, eles compravam um terreninho ou alugavam, geralmente compravam e faziam uma casinha bem simples e ficavam ao redor da cidade e a cidade tinha muita gente, era bem vista ali, porque, de um lado ela tinha gente com bastante dinheiro e também tinha gente simples. E o clima era bom e atraía os professores formados em São Paulo e em Campinas.

Eu tinha gente formada na PUC, na USP que iam dar aula lá.

Andréia: Neste instituto?

Entrevistada: Neste instituto na época pagava tão bem, porque eles moravam no único hotel, Hotel Conti, moravam lá olha, professor Benedito de Biologia, a de Matemática a professora Vera, Ana Maria de Língua Portuguesa, duas vieram de Campinas e uma de São Paulo, ficavam a semana toda e voltavam no final de semana ou ficavam lá, já tinham um contato social com a cidade.

Veja, o salário permitia que eles morassem no hotel, era muito assim, o clima era saudável, naquela época tudo era fácil e as pessoas tinham muito amor no coração, recebiam com muita alegria, não tinha violência, agora já mudou. Eu vivia numa época privilegiada, e outra, este instituto embora aberto, ele era seletivo, por quê? Porque aqueles que não conseguiam não ficavam lá, porque exigiam, então embora fosse escola pública, ela era altamente seletiva, que só aqueles que iam para escola, que tinham uma orientação dos pais ou de alguém da família que conseguiam avançar.

Andréia: E quantos alunos eles tinham por sala de aula?

Entrevistada: Minha sala sempre tinha trinta, não ultrapassava trinta.

Andréia: Havia homens na turma?

Entrevistada: Tinha, inclusive um deles Teócles em composição muito bom, ele foi para São José do Rio Preto, o outro que fiquei sabendo Ananias, tinha Teócles, Ananias e um de outra classe, mas da minha classe mesmo era Teócles e Ananias. O Ananias, eu não sei qual era, agora como ele está, mas o Teócles fez carreira, primeiro ele foi para Iporanga, depois São José do Rio Preto, depois Santa Fé e agora está em São José do Rio Preto numa Universidade.

Andréia: Eles chegaram a trabalhar como professores polivalentes?

Entrevistada: No começo sim. O Teócles, é que eles já saíram, esses dois moravam em uma chácara no alto da cidade e até iam para lá de charrete, a irmã levava, eles não tinham pais, era a irmã que levava, aí quando eles terminaram o curso e era promissor o interior, eles foram para lá, eram homens.

Andréia: Naquela época como era ser professor polivalente?

Entrevistada: Era ter *status*, ótima condição de vida, respeito, reconhecimento, todo mundo queria ser, engraçado quando eu estava na quinta, sexta série, quinta era a primeira do ginásio, minha tia tinha uma loja e eu via as professoras que iam lá comprar, eu ficava olhando o jeito delas, nossa todo mundo as tratava muito bem, elas se vestiam com bastante rigor, cuidadosamente vestida, nossa o reconhecimento era total, havia um acolhimento dos alunos, da família e da sociedade. Eu falava assim para meu pai, ele me perguntava: “Você vai ser professora”? Eu falava: “Eu quero”. Ele falava: “Ai vai ser uma alegria para mim” e eu “Será que vou conseguir?”. Eu tinha tanta paixão para ser que eu tinha medo que eu fosse morrer antes de me formar.

Andréia: Mas esse desejo também era da família?

Entrevistada: Acho que eles ficavam contentes, mas ao mesmo tempo preocupados, porque na época não tinha lugar e todo mundo ficava longe da cidade, aliás, se passasse em concurso não ia ficar lá, ia ficar aonde? Ia morar bem longe, lá no Norte do Estado de São Paulo ou no Sul, sei eu, porque tinha que morar no hotel, é muito.

Olha a gente estudava muito, voltando ao conteúdo, as disciplinas eram bem desenvolvidas, eram cuidadosamente desenvolvidas, havia uma avaliação contínua, os professores eram referências para a gente em todos os aspectos, em conteúdo, em postura, em tudo, era modelo.

Andréia: E quais eram os autores da época que era dado no curso Normal?

Entrevistada: Lourenço Filho, Davila, até tem um livro aí que eu guardei Davila, Ávila, não me lembro direito, mas eles davam livros e os livros eram indicados. Por exemplo, Psicologia não tinha livro, metodologia também não tinha, existia um programa no Estado que desenvolvia, porque tudo que passavam, engraçado que tinha uma orientação que chama SEROPE (Serviço de Orientação Pedagógica da Delegacia) e quem era do SEROPE fazia cursos em outras cidades e todas as novidades eram passadas para a gente do curso. Por exemplo, quando começou plano de unidade, de Didática ou experiência, a professora participava a gente, quando ela ia fazer, sei lá, cada uma ia em um lugar, ela encaixava para gente participar, era bem interessante, a formação, a preocupação era com formação, a gente tinha orgulho de ser professora. A gente juntava para comprar o anel para a formatura.

Voltando ao conteúdo - as práticas de metodologia e a experiência - era o programa, como desenvolvia aquele programa e Português era, tinha textos e livros, eu não me lembro o livro, Matemática também, tinha Desenho Pedagógico que era muito difícil. Desenho Pedagógico tinha que saber desenhar, inclusive animais em diferentes posições e o professor tinha uma deficiência, ele não falava quase com a gente, mas um excelente professor, ele fazia uns desenhos que não pareciam desenhos que eram feitos manualmente, na lousa e a gente tinha que copiar, estudar, porque a prova era feita na lousa, não era no caderno e você tinha que fazer na lousa, porque você como professora não ia fazer no caderno. Por exemplo, todos os tipos de animais, de objetos, o galo, aí como eu decorava, a gente decorava as posições, por exemplo: o galo cantando, o galo ciscando, o galo voando e tinha que saber, porque ele falava, meu Deus, objetos de casa e muita gente ficava reprovada, a gente ia treinar no salão da igreja, porque a mesa era grande, a gente dividia, cada uma decorava como fazia os desenhos, as posições.

Andréia: O que era mais ensinado no curso Normal que a senhora se lembra?

Entrevistada: A postura, o compromisso.

Andréia: Que postura era essa?

Entrevistada: Na minha época era planejamento, compromisso, responsabilidade que você tinha com aqueles alunos que você estava sendo responsável. Essa parte era muito enfatizada a ponto que a primeira experiência que eu tive foi uma classe multisseriada, tinha primeiro, segundo e terceiro ano, eu tinha três alunos alfabetizados, primeiro cinco e depois três. Eu não dormia à noite, fiquei um tempo sem dormir à noite, falava assim, mesmo com aquelas crianças humildes, incutiram tanto na gente, que falava, “olha a vida deles está em minhas mãos”.

Andréia: Era difícil ser professor polivalente?

Entrevistada: Não era porque você tinha disciplina, eu trabalhei como polivalente na zona rural, que era próximo à cidade, era uma fazenda até do parente do Washington Luis e daqui em diante é até uma fazenda histórica, porque desde a época do café se passava em frente ao casarão e essa fazenda existe e eu trabalhava lá, poucos alunos, a pessoa da casa que era uma senhora de idade, a filha, os outros filhos moravam na outra casa, era uma fazenda gigantesca, porque eles tinham café que eles selecionavam para o exterior, a semente também. Elas cuidavam muito das crianças com material, alimentação, café, dava leite, interessante.

Andréia: E era possível naquela época o professor polivalente ensinar quatro, cinco disciplinas?

Entrevistada: Dava, a gente tinha um material que só dava pistas, dependia da criatividade do professor, era fantástico, você fazia, não sabia o que era, mas era interdisciplinarmente e os alunos um ajudava o outro, engraçado.

Andréia: A atividade interdisciplinar era desenvolvida no curso Normal?

Entrevistada: Não, falava-se integração, nessa época não era.

Andréia: Não se utilizava esse termo?

Entrevistada: Não, essa época não. Desenvolvia também, a gente não sabia, não falava o nome, Educação Física era ligada a Literatura, porque a gente tinha que, saber as histórias, tinha que contar história com movimento, tinha que criar. Quantas vezes a gente ficava tardes e tardes para fazer os movimentos como a aula de Educação Física era baseada em contos, você me faz recordar, muito interessante, não existia uma exploração, vamos fazer isso, propagava discurso, propaganda era ação.

Andréia: A senhora teria outro exemplo além deste de Educação Física?

Entrevistada: Além da Educação Física, dentro das disciplinas, Psicologia procurava trabalhar e fazer com que a gente num estado de observação verificava-se quando era aplicação, ela era de Campinas, ela queria que a gente verificasse a validade ou não daquelas concepções que a gente estudava, era muito interessante. Psicologia tentava integrar com prática, as práticas eram integradas, agora que eu me lembre existia uma preocupação também de usar tudo aquilo que saía, cultura, tudo que saía na mídia, tinha pouco, mas a gente procurava adquirir nossa, eu tinha tal material, tal revistinha, eram poucas, aquilo era uma preciosidade e também enciclopédias pedagógicas, quem dava pistas para gente era o pessoal chamava-se delegacia de ensino básico, que a gente participava, era uma troca.

Andréia: Nessa época aprendia a fazer algum material didático no curso Normal?

Entrevistada: Material didático? Deixe-me lembrar.

Andréia: Que seria usado no ensino primário?

Entrevistada: Não me lembro assim de material, alguns recursos audiovisuais, mas nada assim de grande evidência. Ah, existia a preocupação do ensino das operações de uma maneira ativa, com materiais.

Andréia: Quais seriam esses materiais que eram utilizados?

Entrevistada: Material figurativo, no fundo eles substituíam o cartaz, mudar de lugar, era muito interessante, foi um curso muito bom, valeu e acho que mais marcou foi a equipe a integração da escola da aplicação ou grupo escolar anexo com os professores e o que eles permitiam em termos de compromisso deles, não existia falta, não existia ninguém, tudo era muito exigido, até na aula de Educação Física você tinha que ir extremamente limpa, nossa, às vezes, eu tinha uma camiseta só, eu tinha que lavar, porque a professora não permitia uma sujeira, nem uma manchinha na camiseta branca, no tênis branco uma manchinha não podia, não entrava em aula, tinha que ser impecável, era uma rigidez e a postura de cada um sabe.

Andréia: Como era essa postura que o curso Normal que tanto enfatizava?

Entrevistada: A responsabilidade, porque era uma profissão na época em que fiz, que tinha *status*, isso tinha que ter umas habilidades, algumas competências para conseguir corresponder ao *status*, não se admitia você fazer qualquer coisa que fugisse aquelas regras impostas.

Andréia: Quais as habilidades e competências que eram desenvolvidas para a formação do professor polivalente?

Entrevistada: Saber alfabetizar, acompanhar o aluno, preocupar-se com as quatro operações, ensinar situações problemas, História era mais uma história de fatos,

História e Geografia era bem aquele modelo tradicional, predominantemente era História visando à preocupação de fatos, datas, Geografia mais aspecto mesmo da descrição do espaço geográfico, uma concepção diferente de agora, mas era muito importante a parte cívica, moralidade, além do desenho da parte artística, tinha a parte de trabalhos manuais, você tinha que aprender a por o botão, a fazer uma casa, a bordar, fazer um crochê, você tinha que desenvolver habilidades.

Andréia: Era uma disciplina?

Entrevistada: Era disciplina.

Andréia: Foi importante para formação da senhora?

Entrevistada: Acho que foi, porque onde eu ia aprender, era obrigada a aprender, na época eu particularmente não achei tão significativo, mas depois que eu vi o material pronto, o produto dava uma envaidecida. Saindo, eu vi o valor daquelas habilidades que eu desenvolvi na escola.

Andréia: A senhora ainda guarda material relacionado ao curso Normal, algum documento?

Entrevistada: Eu tenho acho que alguns diários, como eu mudei muito, acho que tenho diário, como eu mudei ficou tudo lá, mas acho que devo ter um caderno de fábulas e um caderno de observação acompanhada da primeira série.

Andréia: Poderia fornecer?

Entrevistada: Eu posso localizar.

Andréia: Hoje analisando, como a senhora conseguiu aprender a ser uma professora polivalente?

Entrevistada: Agora eu não sou professora polivalente.

Andréia: Naquela época, quanto tempo a senhora atuou como professora polivalente?

Entrevistada: Se eu contar que eu comecei a trabalhar no curso já de formação de professores, eu trabalhei como professora polivalente uns doze anos ou quinze, quinze, mas aí juntava quinta e oitava na época que eu dava educação moral e cívica aí depois eu deixei, fiquei como assistente técnica.

Andréia: Era utilizado esse termo professor polivalente?

Entrevistada: Na época não era assim.

Andréia: Qual era o termo utilizado?

Entrevistada: Era professor um, eu trabalhei paralelamente como professor, eu fiquei cinco anos só como professora um, depois eu acumulava professor um e professor dois.

Andréia: Como a senhora trabalhava as disciplinas dentro do ensino primário?

Entrevistada: Eu procurava sempre integrar, eu achei interessante, porque eu trabalhei em poucas escolas aqui em Santos, eu tinha a felicidade de encontrar grupos bons, três escolas que eu trabalhei, achei interessante, porque, quem eu encontrei nesses doze anos, pessoas bem dinâmicas e envolvidas com mais experiência, a gente trocava, uma procurava criar, inventar, não existia HTPC, mas

existia um compromisso, eu achei muito válido, acho que cresci, ah e fazia todos os cursos que eu sabia que podia fazer eu fazia, sempre. Eu tenho tanto papel que qualquer dia vou começar a jogar, porque nossa, de Língua Portuguesa, de desenho, de não sei o que, todos os cursos eu fazia.

Andréia: E as aulas de Prática de Ensino ajudaram na sua atuação enquanto professora primária?

Entrevistada: O básico, depois você estrutura, você tendo o básico, você cria, se aprofunda, busca, acho que ela deu o básico, o básico é aquilo que é o mínimo que se espera mais aspectos formativos, não é formativo no sentido de como ensinar, mais no sentido de respeito, os valores de responsabilidade, transparência, acho que esses aspectos, colocavam muito como vocação, como amor, eram valores bastante enfatizados.

Andréia: Qual era o perfil do professor naquela época? Qual era a função social do professor?

Entrevistada: A função do professor era na realidade desenvolver condições para o aluno adquirir formações relacionadas à fala, escrita, quantidade, unidade, sociedade.

Andréia: Como eram desenvolvidas as aulas de Prática de Ensino no curso Normal?

Entrevistada: Ensinavam como trabalhar com certos conteúdos, porque existia um programa que era desenvolvido na primeira, na segunda, na terceira e quarta, trabalhava em cima dos conteúdos.

Andréia: Havia a oportunidade de rerepresentar essa aula?

Entrevistada: Reapresentar não, como eu ia reapresentar a aula para os mesmos alunos? Era uma aula que era desenvolvida com alunos reais, vai repetir a mesma aula para os mesmos alunos? Não existia isso, existia sim uma oportunidade, às vezes em outra aula, dizia olha você cresceu aqui, às vezes coisas básicas, ah olha professora eu percebi, então não existia atrito.

Andréia: Tem alguma coisa que a senhora gostaria de falar, que deixou de mencionar?

Entrevistada: Só que a formação que eu tive era baseada em como se ensina, depois eu fui vendo que a ênfase era em como se aprende, como o sujeito aprende.

Andréia: Obrigada.

E50-04⁶¹

Fez o curso Normal entre os anos: na década de 1950⁶².
Instituição onde fez o Normal: “Colégio Stella Maris”.
Cidade onde fez o Normal: Santos/SP.

Andréia: Como era estimulada a preparação do professor polivalente no curso Normal?

Entrevistada: Professor polivalente você diz - dar diversas disciplinas no curso?

Andréia: Isso.

Entrevistada: No curso Normal que eu fiz no Stella Maris, professor polivalente teria alguns sim. Acho que era um esforço que quase todos os professores faziam de dar várias matérias, por exemplo, a professora de História da Educação era uma religiosa que dava no primário (naquela época era primário) e dava História da Educação, conseguia fazer bem. A professora Terezinha que dava Prática de Ensino estava recém-formada, eu acho que era mais ou menos comum de quando eu comecei a trabalhar a gente não conseguia a matéria que a gente queria dar.

Eu queria dar Filosofia e até chegar à Filosofia eu levei muitos anos, a gente tinha que ir pegando o que tinha, havia todo um esforço da parte da gente de trabalhar muito neste sentido de estudar e aprender que era muito bom inclusive para nós mesmo.

Andréia: Qual era o papel do professor naquela época?

Entrevistada: Eu acho que era acima de tudo ensinar, mas tinha também toda essa preocupação com a formação integral do aluno, era marcante a parte de passar conteúdo, a parte de ensino, acho que isso é um pouco diferente de hoje que a gente tem uma preocupação acima de tudo com ensino, pesquisa e extensão, de acontecer os três aspectos igualmente, um não ser menos que o outro.

Naquela época, não havia tanta preocupação nem com a extensão. A extensão era ignorada e a pesquisa bem mais fraca, acho que o ensino era preponderante.

Andréia: Você teve experiência enquanto professora primária?

Entrevistada: Eu tive.

Andréia: Quanto tempo mais ou menos?

Entrevistada: Enquanto eu estudava aqui na universidade eu dei no primário, dei quarto ano, quinto ano, dei primeiro ano.

Andréia: Era difícil ser professor polivalente?

⁶¹ Atualmente é professora universitária e coordenadora do Núcleo de Extensão Comunitária (NECOM).

⁶² A entrevistada não especificou a data exata, apenas ressaltou que o Normal foi cursado na década de 1950.

Entrevistada: Não, a gente estudava demais, não acredito assim como difícil, acho que quem está começando tem toda uma empolgação de estudar muito, de preparar muito, aliás, até hoje.

Andréia: Era possível ensinar quatro, cinco matérias em uma escola primária?

Entrevistada: Eu peguei isso só um ano quando eu peguei a quinta série do Stella Maris, eu estava aqui na faculdade na época, eu tinha que dar Português e tinha que dar também História e Geografia.

Andréia: E como que foi essa experiência?

Entrevistada: Foi muito boa.

Andréia: Como que você trabalhava no dia-a-dia?

Entrevistada: Eram classes grandes na época, acho que tinha muito estudo assim de fazer aluno pesquisar, estudar a gente dar matéria também. Eu não gostava daquele estilo que muitos faziam de dar questionário e o aluno responder só aquilo, isso eu não aceitava, eu fazia com que lessem muito, o que eu me lembro é por aí, fazíamos estudo do meio para conhecer os locais, contava mais a história de Santos que era muito interessante, já fazendo o estudo do meio saindo com os alunos.

Andréia: No curso Normal como se aprendia a ser professor polivalente?

Entrevistada: Que eu me lembre assim, por exemplo, nas aulas de Prática de Ensino era a Dona Terezinha Aulicino; ela era ótima nisso, ela nos fazia preparar as aulas, nós passamos essas aulas, na escola anexa - o Externato Santa Teresa: nós dávamos as aulas, a classe toda assistia, depois tinha avaliação bastante crítica.

Andréia: Quem fazia essa avaliação?

Entrevistada: Os próprios colegas de classe e a professora. Era muito interessante, nós aprendemos a receber crítica, acho que no começo não era tão fácil, depois todo mundo via que aquilo era para ensinar, para auxiliar bastante e era uma professora muito interessada, muito competente.

Andréia: Como era organizado o trabalho? A professora de Prática de Ensino dividia os temas?

Entrevistada: Ela dividia os temas, distribuía entre aulas distintas, por exemplo, a primeira que eu dei foi uma aula de Ciências sobre peixes para a primeira série e eu me lembro direitinho que gostaram da minha aula e a minha crítica foi que me esqueci de explicar sobre as guelras, mas era interessante, acho que eram experiências interessantes pelas quais nós tínhamos que passar, a classe era pequena isso facilitava, nós tínhamos que dar aulas das várias disciplinas, Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e com essa avaliação ajudava muito.

Andréia: Tinha algum momento que ministrava duas disciplinas ao mesmo tempo?

Entrevistada: No mesmo dia não, pelo menos eu não passei por isso.

Andréia: Era bem separado?

Entrevistada: Isso era separado. O que aconteceu para mim foi de dar aula duas disciplinas com duas classes diferentes no Stella Maris, na quinta série, outra

professora dava Matemática e acho que Geografia e eu dava Português e História, a gente ia invertendo a classe, mas não simultâneas.

Andréia: Essa Prática de Ensino acontecia desde o primeiro ano do curso Normal?

Entrevistada: Acredito que era do segundo ou terceiro ano, não tenho certeza.

Andréia: O que você mais se lembra do curso Normal? Elaboração de plano de aula? Produção de material didático? Como era o dia-a-dia?

Entrevistada: Para mim, o mais significativo eram as preparações das aulas, era o que mais me interessava, mas era interessante também preparar materiais, fazer plano de ensino, você está montando, acho que era isso.

Andréia: Havia uma pesquisa para quem ia apresentar aula?

Entrevistada: Ah, sim, um grupo ajudava o outro na montagem, na procura, aí que acontecia.

Andréia: A apresentação era em grupo ou era individual?

Entrevistada: Era individual, mas era uma classe muito unida, que se ajudava muito na montagem.

Andréia: Qual era a postura do professor valorizada no antigo curso Normal?

Entrevistada: Naquela época era bastante exigente essa parte, a maneira de se apresentar, no traje, a maneira de falar, pronunciar bem as palavras isso era avaliado, a maneira de escrever na lousa. Havia exigência muito grande, para que a letra fosse bastante didática, a maneira de colocar as coisas na lousa, era muito criticado se você, por exemplo, inclinava a letra, tinha que ser mais horizontal, maneira de apagar a lousa, toda essa parte.

Andréia: Havia desenhos no curso Normal?

Entrevistada: Havia desenho na época, era a parte que eu detestava, porque nunca tive muito jeito para desenho, mas a gente se esforçava e de um modo geral o pessoal gostava muito dessa parte.

Andréia: E qual outro material que era produzido no curso Normal?

Entrevistada: Eram feitas muitas coisas, por exemplo, materiais com cartolina, reciclados, você vai dar uma aula sobre um assunto tinha que montar aquilo, era texto, isso aquilo, tinha que ser feito, falar sobre peixe tinha que levar cartaz, toda essa parte.

Andréia: Tem alguma outra aula que você lembra que ministrou no curso Normal?

Entrevistada: Eu me lembro de várias coisas, da aula de História, explicando a história de Santos, falando de alguns pontos, naquela época não se falava de todos, falava - se de alguns.

Lembro da aula de Geografia falando do porto de Santos, sobre alimentação, sobre higiene.

Andréia: Quando você saiu do curso Normal e foi trabalhar na escola primária, você sentiu alguma dificuldade?

Entrevistada: Acho que o curso Normal ajudou muito, acho que foi muito positivo na minha vida, principalmente as aulas de Prática de Ensino, porque eram assim com

muita exigência, colaboraram muito, acho que muita coisa da escola Normal ficou para mim.

Andréia: O que poderia dizer o que restou do curso Normal, que você guardou e que foi útil para sua carreira?

Entrevistada: Esse gosto por ensinar, sempre pensei em trabalhar em ensino, mas acho que a escola Normal ajudou muito a incentivar mais, a valorizar a importância da educação, a importância de ser professor, o professor como agente de transformação social, isso falou muito para mim.

Andréia: Como você aprendeu pessoalmente ser professor polivalente?

Entrevistada: A escola Normal ajudou muito. Os primeiros anos de formada, porque eu trabalhei o tempo todo que eu fiz a faculdade, nos primeiros anos de formada, a luta: fui dar aula em vários colégios, dei no Stella Maris no curso de magistério, no Tarquínio Silva dei Psicologia, no Coração de Maria dei Ciências, na Independência, dei Psicologia e História da Educação. Foi uma luta muito grande, no mesmo dia eu lecionava em quatro colégios, necessariamente a vida ensina.

Você se preocupa com sua responsabilidade de passar as coisas direito, de trabalhar direito, a luta era grande. Hoje, eu vejo minhas alunas também numa linha assim e eu fico me lembrando dos meus velhos tempos. Para a gente, até chegar ao que quer mesmo é uma luta e continua de uma forma diferente.

Andréia: Tem alguma coisa que você deixou de falar nessa entrevista que gostaria de falar sobre o curso Normal, sobre a Prática de Ensino ou sobre o professor polivalente que gostaria de acrescentar?

Entrevistada: Eu sempre achei a escola Normal, depois magistério, um curso de muito valor para a formação das pessoas.

Andréia: Naquela época o professor era valorizado?

Entrevistada: Eu acredito que era talvez de uma forma diferente para os alunos, hoje eu não trabalho com Ensino Médio e nem Fundamental. Na universidade a gente não tem problema de trabalhar com os alunos. Aqui no NECOM são ótimos, participam bem, eu não sinto o que, hoje, falam da dificuldade de Ensino Médio e Fundamental que está difícil trabalhar, eu não passei por isso.

Acho que, naquela época, era mais fácil pelo que me contam, não por experiência própria, a gente trabalhava com os alunos em um clima bom, em trabalho como é hoje, excelente, a gente trabalhar na universidade. Eu não posso dizer para você que eu tenha tido experiências negativas.

Eu fui depois dar aula, me formei e fui dar aula no curso de magistério da cidade de Ourinhos um ano. Foi uma experiência maravilhosa trabalhar com nove alunos, consegui trazê-los aqui para Santos, a maioria não conhecia o mar, foi uma coisa muito bonita. Então minha experiência de trabalhar no ensino é muito gostosa, para mim é uma coisa fundamental, se eu tivesse que voltar seria a mesma carreira.

Andréia: Eu só tenho a agradecer.

E60-05⁶³

Fez o curso Normal entre os anos: de 1960 até 1963.
Instituição onde fez o Normal: “Escola Normal Santa Catarina”.
Cidade onde fez o Normal: São Paulo/SP.

Andréia: O que era ser professor polivalente na época que você começou a trabalhar enquanto professora?

Entrevistada: Eu não tenho muita certeza se nós usávamos a palavra polivalente naquela época. Usávamos mais o termo professor primário ou professor da escola primária. O professor da escola primária trabalhava todos os conteúdos das disciplinas da série que lecionava. Não tinha separação dos conteúdos. A escola era religiosa e pelo que me lembro, até aula de religião nós ministrávamos, às vezes entrava a freira para complementar algum tema, mas na maioria das vezes, nós trabalhávamos com vários conteúdos.

Era só um professor para cada turma/série, não havia interação com outro professor. Posso afirmar isto, somente em relação à escola que eu trabalhava.

Eu estudei e trabalhei na mesma escola, eu comecei a trabalhar como professora primária na mesma escola que terminei o Curso Normal, imediatamente no término deste.

Eu não me lembro do termo polivalente ser veiculado, naquela época, esse termo deve ter vindo depois, você está falando enquanto professora do magistério ou professora da primeira a quarta?

Andréia: Enquanto professora da primeira a quarta série, quando você já estava trabalhando?

Entrevistada: A minha trajetória na escola primária foi pequena, ela iniciou nesta escola que eu fiz magistério, em seguida, enquanto eu fazia o curso de Pedagogia eu lecionei um pouco também, continuei lecionando nesta escola, em seguida, eu passei a lecionar de quinta a oitava série. Esse meu diploma de Pedagogia me deu direito de lecionar Matemática, eu não tenho uma grande experiência de escola de primeira a quarta na rede pública, não tenho.

Então, a experiência de lecionar em escola primária, volta a ser daquela escola determinada. Lá não fazíamos separação das disciplinas, o professor ministrava aula naquela classe especificamente e não havia nenhuma preocupação com inter-relação de disciplinas, cada professor ministrava aulas das várias disciplinas: Educação Física, Educação Artística, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e Religião. Era um único professor que ministrava as diversas disciplinas numa determinada turma.

Andréia: E era difícil ser professora primária?

Entrevistada: Olha, eu nunca me considerei professora primária, o meu perfil na realidade nunca foi muito de ser professora de escola primária, eu tinha um perfil

⁶³ Atualmente é professora universitária e coordenadora do Programa de Avaliação Institucional (PROAI). Esta é a segunda entrevista realizada com esta ex-normalista (ver E60-01).

mais para trabalhar com adolescentes. Não acho difícil, mas por não ter muito facilidade em trabalhar com crianças menores fez com que eu ficasse um tempo muito curto lecionando para os pequenos. Fiquei uns três anos apenas lecionando no primário, depois fui lecionar no curso supletivo à noite.

Andréia: Mas o que você se lembra desse período - dos três anos que a senhora era professora primária?

Entrevistada: Eu pegava sempre as classes de quarta série ou de admissão. Por quê? Lembro-me de que a freira (superiora do colégio) queria que eu pegasse as primeiras séries, mas eu não aceitava, então ela me atribuía classe de alunos maiores. Tenho maior facilidade em me relacionar com crianças maiores, eu não sei lidar muito com criança pequenininha, nunca dei aula para pré-escola, Educação Infantil, você perguntou se era difícil?

Eu vejo que as meninas de quarto ano ou do curso de Admissão ao Ginásio eram meninas maiores, eram alunas educadas e tinham bom nível de aprendizagem, eram interessadas, assim sendo, não posso dizer que eram alunas difíceis.

Andréia: E como era o dia-a-dia nesta quarta série, por exemplo?

Entrevistada: Naquela época a gente estudava na faculdade PUC de São Paulo e eu estava estudando vários métodos de ensino, então procurava experimentar, ou melhor, colocar em prática, com as alunas o que aprendia na faculdade (a escola naquela época só matriculava alunas). Lembro-me ter aplicado com as alunas o método de Maria Montessori. Eu subia com a classe em silêncio, procurava conscientizar as alunas dos atos que praticavam e da importância de rever cada ação. Minha classe era um pouco diferenciada. Havia um grande envolvimento, tanto da parte das alunas como da minha parte, fazia círculo com a classe e neste momento, discutíamos as ações que tínhamos realizado e também as que iríamos realizar. Outro aspecto, interessante, era o cantinho da leitura. Estas experiências foram boas e interessantes.

Andréia: E como você ministrava as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História?

Entrevistada: Tinha aqueles festivais de música popular brasileira que eram bastante interessantes. Lembro-me de que trazia para sala de aula músicas de Chico Buarque, Geraldo Vandré. Naquela época, não se digitavam as músicas, mas nós mimeografávamos as músicas. A escola tinha mimeógrafo, e nós o utilizávamos. Em seguida distribuía a letra da música para as alunas e aí, a discutíamos procurando sempre analisar a mensagem que o autor queria levar ao público com aquela letra. Em seguida, cantávamos, depois as alunas faziam redações tendo por tema a música trabalhada em classe. Lembro-me de que era bem marcante a época dos festivais.

Uma coisa que eu me lembro e que considero importante, é como trabalhávamos, trazíamos esse material que estava na boca do povo, porque todo mundo cantava, e os transformava em objeto de estudo. Assim, a música do Vandré que todo mundo sabia, e que tinha uma mensagem extremamente politizadora passava a ser conteúdo disciplinar. O mesmo ocorria com as músicas de Chico Buarque e outros compositores da época. Por isso que eu digo que na quarta série e no curso de admissão dava para trabalhar de maneira bem interessante contextualizada e envolvente trazendo para a sala de aula o contexto político que o país vivia. Não sei se conseguiria fazer isto com classes de primeiras séries.

Andréia: E os outros professores também faziam isso?

Entrevistada: Nós não tínhamos reuniões, nós não sabíamos como cada professor trabalhava em sua sala de aula. Cada professor tinha amizade ou conversava como o outro apenas na hora do café, ou na entrada das aulas, mas nós não tínhamos nenhuma preocupação em desenvolver um trabalho coletivo ou de integração. Cada professor, pelo menos naquela escola que era uma escola particular, não tinha preocupação em desenvolver um trabalho mais integrado.

Andréia: E na sua opinião como se aprendia a ser professor primário?

Entrevistada: Como eu falei na outra entrevista, eu vejo que o magistério, na época era escola Normal, era alguma coisa forte, pesada, nós tínhamos uma boa teoria e uma boa prática, realmente o aluno aprendia, pois, nós estudávamos autores, filósofos, teóricos da educação, pedagogos e depois íamos para a prática. Posso afirmar que essa relação, teoria e prática, efetivamente acontecia.

E esses três anos que eu lecionei no primário, trabalhei muito, pois o que eu tinha aprendido no magistério e o que estava aprendendo no curso de Pedagogia procurava desenvolver com as alunas. Realmente eu fazia experiências com meus alunos, daquilo que eu tinha estudado e daquilo que eu estava estudando no curso de Pedagogia.

Andréia: E como você aprendeu pessoalmente a ser professora primária?

Entrevistada: Eu não sei se posso te dizer se eu sei ser professora primária, porque, eu tive essa experiência que foi uma referência muito pequena ao longo da minha carreira.

Andréia: Três anos?

Entrevistada: Três anos. Depois eu fui lecionar Matemática, (por vários anos, quase dez anos) foi então que eu vim para Baixada Santista, em Itanhaém, fiquei seis meses com o quarto ano primário e, também, depois logo fui para a direção de escola pública estadual. Sendo assim, minha experiência como professora primária foi pequena, mas mesmo assim posso dizer que eu aprendi a ser professora primária porque tanto o magistério como o curso de Pedagogia na PUC/SP deram-me suporte teórico e subsídios para lecionar.

Andréia: E as aulas de Prática de Ensino da escola Normal ajudaram?

Entrevistada: Sim, muito. Eu me lembro até hoje da professora de Prática de Ensino, que era uma professora jovem e que também na época fazia faculdade. Ela era bastante severa. Tínhamos que preparar aulas, fazer planos de ensino, preparar as aulas e ministrar a aula preparada para os alunos da própria escola. O curso de magistério e o curso primário do colégio funcionavam no mesmo prédio, então nós alunas do curso Normal tínhamos oportunidade de aplicar as aulas que preparávamos lá mesmo. Era uma espécie de escola de aplicação. Esta foi, também, a escola que futuramente eu lecionei.

A gente ministrava a aula após ter elaborado o plano de ensino. A professora corrigia o plano de ensino. Em seguida, preparávamos a aula e o material didático e no momento de ministrá-la, a classe inteira ia para a sala assistir à aula. Em seguida a professora de Didática/Prática, juntamente com todos os alunos da classe do magistério (inclusive a aluna que tinha ministrado a aula no curso primário) voltava para a sala de aula. Neste momento, a professora fazia críticas ferrenhas, a respeito

da aula, apontava todos os errinhos cometidos. Considero que, na época, esta maneira de trabalhar da professora foi bastante interessante e produtiva.

Andréia: Na sua visão qual é a importância da Prática de Ensino na formação do professor, segundo a sua experiência?

Entrevistada: Eu vejo a grande importância da relação teoria e prática. Naquela época, eu provavelmente não tinha esta visão. Hoje, eu vejo que o acompanhamento da professora de Prática de Ensino na nossa atuação foi algo muito positivo. Nós não éramos apenas observadores, éramos regentes da sala. A professora de Prática de Ensino organizava um esquema em que o aluno ministrava aula e imediatamente recebia informações a respeito de sua postura, tanto em relação à sua ação pedagógica, quanto ao domínio do conteúdo ministrado.

Eu lembro muito bem dessas aulas que nós alunas tínhamos que ministrar. Tem um fato que me marcou até hoje: eu era muito ruim em Educação Física, não gostava de fazer aula de Educação Física e tive que dar aula de Educação Física, aquilo foi uma dificuldade enorme. Sabia que teria que desenvolver exercícios com a classe, e que ela iria apontar um monte de erros. Lógico que isto ocorreu.

Esta professora chamava-se Deise. Até hoje, eu a considero muito boa professora. Realmente, ela fazia muito a relação entre teoria e prática.

Andréia: E você teve a oportunidade de reapresentar essa aula de Educação Física na escola modelo?

Entrevistada: Eu apliquei na escola modelo, na própria escola e aí tive muitas, algumas falhas, eu fui bastante criticada pela aula. Como já comentei tanto as alunas do curso Normal quanto a professora de Prática assistiam a aula no retorno da aula, não só a professora, mas todas as alunas da classe voltavam para sala de aula e aí era analisada a aula. Lembro-me de que eram arrolados os pontos positivos e pontos negativos da aula. Nesta aula, de Educação Física, que eu ministrei, os pontos negativos superaram os positivos.

Andréia: As normalistas também ajudavam?

Entrevistada: Sim, porque era uma classe pequena, todas nós íamos para sala de aula, essa era a vantagem, nós íamos para sala do curso primário, nós ficávamos lá, aplicávamos a aula, depois voltávamos para sala de aula nossa e aí havia uma avaliação de tudo que tinha ocorrido. Analisavam e avaliavam o plano de aula e a aula. Esta atividade normalmente ocorria logo após a aula de aplicação.

Andréia: A atuação de vocês era só no primário?

Entrevistada: Só.

Andréia: Só no primário, não tinha Educação Infantil na escola?

Entrevistada: Eu acho que a escola tinha Educação Infantil, mas nós nunca trabalhamos com Educação Infantil, nem com os seus conteúdos, nem com a prática. Pelo menos é o que eu me lembro no momento.

Andréia: Tem alguma coisa de que você se esqueceu de falar nesta entrevista, que você queira?

Entrevistada: Posso dizer que eu agradeço a formação que eu tive, tanto no magistério com aquelas freiras e corpo docente que era muito bom, como também a formação que eu tive depois no curso de Pedagogia. Considero que foi a formação

inicial que eu tive que me levou a não sair do magistério até hoje. Efetivamente, eu gosto muito da minha profissão.

Andréia: Muito obrigada.

ANEXO D – FOTOS

FOTO 01: EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO POR VOLTA DE 1900⁶⁴



Fonte: Monarcha (1999).

⁶⁴ Interessante observar que nesta foto ainda não existia o terceiro andar do prédio de Caetano de Campos.

**FOTO 02: EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS
POR VOLTA DE 1916**



Fonte: Nosella e Buffa (2002).

ANEXO E

HISTÓRICO ESCOLAR DE EX-NORMALISTA⁶⁵

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS			MÉDIA GERAL
	S E R I E S			
	1.ª	2.ª	3.ª	
Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional	7,65	8,85	7,35	7,95
Filosofia e História da Educação	-	-	7,25	7,25
Metodologia e Prática do Ensino Primário	8,80	7,05	8,55	8,13
Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional	7,80	9,25	9,30	8,78
Sociologia Geral e Educacional	-	6,75	8,85	7,80
Desenho Pedagógico	8,35	7,05	6,95	7,45
Português, Movimento e Literatura Infantil	7,70	7,25	7,45	7,80
Matemática e Estatística Aplicada à Educação	7,55	6,65	8,30	7,43
Ciências Físicas e Naturais	8,50	-	-	8,50
História da Civilização Brasileira	9,05	-	-	9,05
Música e Canto Didático	7,65	7,65	6,00	7,10
Educação Física, Recreação e Jogos	8,95	-	-	8,95
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	7,30	8,15	-	8,02
Educação Social e Cívica	-	-	8,90	8,90
MÉDIA GLOBAL	8,10	7,69	7,89	7,89

Isaura Maria G. G. G. G. DIRETOR
Isaura Maria G. G. G. G. INSPECTOR REGIONAL
Isaura Maria G. G. G. G. SECRETÁRIO

Registrado à fls. 9.ª. de livro competente, no Estabelecimento de Ensino, em 18 de dezembro de 1963.

Registrado sob N. 96.271 as fls. 197 do livro n. 33, na seção de Registro de Diplomas, no Departamento de Educação, em São Paulo, 25 de agosto de 1964.

Isaura Maria G. G. G. G. SECRETÁRIO
Isaura Maria G. G. G. G. RESPONSÁVEL

(21) Isaura Maria G. G. G. G.

⁶⁵ Fonte: Histórico Escolar da “Escola Normal Particular Santa Catarina”, em São Paulo/SP. Foi concedido pela ex-normalista das E60-01 e E60-05.

ANEXO F

HISTÓRICO ESCOLAR DE EX-NORMALISTA⁶⁶

CURSO DE: *Colégio de Formação Profissional de Professores Primários*

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS						MÉDIA GERAL
	SÉRIES						
	1.º 1962		2.º 1963		3.º 1964		
<i>Psic. Princ. G. Educacional</i>	7.50	9.20	8.30			8.33	
<i>Did. História da Educação</i>	-	-	9.70			9.70	
<i>Met. Prát. Ens. Primário</i>	8.00	8.80	9.80			8.86	
<i>Cont. Fis. Hum. Hig. Biologia</i>	8.75	10.00	-			9.27	
<i>Sociol. G. Educacional</i>	-	9.60	-			9.60	
<i>Desenho Pedagógico</i>	8.15	6.35	8.70			7.73	
<i>Port. Ling. Lit. Infantil</i>	7.15	7.15	8.00			7.43	
<i>Matemática Est. Apl. Educ.</i>	8.90	5.65	-			7.27	
<i>Ciências Fis. e Naturais</i>	7.65	-	-			7.65	
<i>História do Brasil</i>	8.30	-	-			8.30	
<i>Música Canto Orfeônico</i>	10.00	8.75	-			9.37	
<i>Educ. Fis. Rec. Fís.</i>	8.65	-	-			8.65	
<i>Prat. Man. Econ. Doméstica</i>	8.90	8.20	-			8.55	
<i>Artes Aplicadas</i>	-	-	-			-	
MÉDIA GLOBAL	8.35	8.18	8.90			8.47	

[Assinatura]
DIRETOR

Registrado às fls. *73* do livro competente,
no Estabelecimento de Ensino.

[Assinatura]
INSPETOR REGIONAL

Registrado sob N.º *105230*
às fls. *197* do livro N.º *36*
na seção de Registro de Diplomas no
Departamento de Educação.

Campinas, 23 de dezembro de 1964.

[Assinatura]
SECRETÁRIO

São Paulo, *5/8/65*

[Assinatura]
RESPONSÁVEL ANT.
Prof. Paulita Vasconcelos



[Assinatura]
29 11 65

DIVISÃO DO MATERIAL

⁶⁶ Fonte: Histórico Escolar do "Instituto de Educação Carlos Gomes", em Campinas – São Paulo/SP. Foi concedido por uma ex-normalista que não foi entrevistada neste trabalho.

ANEXO G

HISTÓRICO ESCOLAR DE EX-NORMALISTA⁶⁷

CURSO DE COLEGIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

DISCIPLINAS	MÉDIAS FINAIS			MÉDIA GERAL
	SÉRIES			
	1.ª 1963	2.ª 1964	3.ª 1965	
Português Ling. e Lit. Infantil	10,00	10,00	8,30	
Matemática e Est. Aplic. à Educ.	9,00			
Ciências Físicas e Naturais	8,90			
Hist. da Civilização Brasileira	8,70			
Met. e Prática do Ens. Primário	9,30	9,60	10,00	
Pedag. e Psicol. Geral e Educac.	9,00	9,00	8,50	
Sociologia Geral e Educacional		10,00		
Anat. e Fisiol. Hum. Hig. Bio. Educ.	8,10	8,00		
Filosofia e Hist. da Educação			9,90	
Desenho Pedagógico	7,40	7,40	8,80	
Trab. Man. e Economia Doméstica	9,55			
Música e Canto Orfeônico	8,70			
Educ. Física Recreação e Jogos	7,75			
Artes Aplicadas				
Música e Canto Orfeônico				
Educação Física				
MÉDIA GLOBAL	8,74	9,00	9,10	8,94

[Assinatura]
 DIRETOR ESCOLAR
 CYRIL LAGOA SOUVENTO
 Registrado às fls. 49 do livro competente.
 no Estabelecimento de Ensino.

INSPETOR REGIONAL
[Assinatura]
 SECRETÁRIO SUBST.
 LAURA FOSS
 Registrado sob N.º 1116442
 às fls. 145 do livro N.º 40
 na seção de Registro de Diplomas no
 Departamento de Educação.
 São Paulo, 20 de 1966

Depoente: 20 de dezembro de 1965
[Assinatura]
 SECRETÁRIO SUBST.
 Laura Foss

[Assinatura]
 RESPONSÁVEL
 CARTORIO DO 1.º OFÍCIO

EMBAIXADA
 NO 2.º TABELÃO
 N.º 107
 Praca da Sé, 301 - S. Paulo



DIVISÃO DO MATERIAL
 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Reconheço a firma
[Assinatura]
 Taquaritinga 22 de 1966
 [Assinatura]

⁶⁷ Fonte: Histórico Escolar do "Instituto de Educação 9 de Julho de Taquaritinga" – São Paulo/SP. Foi concedido pela ex-normalista da E60-03.

ANEXO H

HISTÓRICO ESCOLAR⁶⁸ DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO DA ESCOLA MUNICIPAL DE SEGUNDO GRAU “ACÁCIO DE PAULA LEITE SAMPAIO” – 1999

RESULTADOS DOS ESTUDOS REALIZADOS NO 2º GRAU													
CURSO		HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DO 2º GRAU - MAGISTÉRIO											
ATO DE AUTORIZAÇÃO		Proc. CEE 47/91 a 72/92 e 80/92											
MATERIAS	COMPONENTES CURRICULARES	NOTAS				CARGA HORÁRIA							
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	TOTAL			
PARTE COMUM	RES. CFE 6086 NÚCLEO COMUM	PORTUGUÊS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	8,0	8,5	10,0	9,0	180	144	144	120	588	
		ESTUDOS SOCIAIS	HISTÓRIA	9,5	9,0	10,0	7,0	108	108	72	1	288	
			GEOGRAFIA	7,5	8,5	9,0	7,0	108	108	72	1	288	
		CIÊNCIAS	FÍSICA	7,0	8,0	7,0	7,0	108	72	7,0	7,0	180	
			QUÍMICA	9,0	8,5	7,0	7,0	108	72	7,0	7,0	180	
			BIOLOGIA E PROG. DE SAÚDE	8,0	8,5	7,0	7,0	108	72	7,0	7,0	180	
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	7,0	8,5	8,0	8,0	108	108	108	120	444	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)		8,0	7,0	7,0	7,0	72	72	7,0	7,0	144	
ARTIGO 7º DA LEI 5.892/71		EDUCAÇÃO FÍSICA	9,0	9,0	9,5	9,0	108	108	108	120	444		
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	9,0	9,5	9,0	7,0	72	72	72	7,0	216		
PARTE COMUM - total da carga horária						1080	936	576	360	2952			
PARTE DIVERSIFICADA	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE PARECER 45/72 E 34/72 DELIBERAÇÃO CEE 39/87	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO											
		PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO		10,0	9,5	10,0	72	72	80	224			
		SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	8,0	9,0	9,5	7,0	72	72	80	224			
		FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	9,0	10,0	9,0	7,0	72	72	80	224			
		HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	9,0	9,5	9,5	7,0	72	72	80	224			
		ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO - 1º GRAU		9,0	8,5	7,0	72	72	80	152			
		DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	9,5	10,0	10,0	7,0	72	72	120	264			
	CONTEÚDO E METODOLOGIA DE:												
	LÍNGUA PORTUGUESA		9,0	9,5	7,0	72	160	232					
	ESTUDOS SOCIAIS		9,0	8,0	7,0	72	80	152					
	CIÊNCIAS E MATEMÁTICA		9,0	9,0	7,0	72	80	152					
	MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE - total da carga horária						360	648	840	1848			
	MATERIAS DE LIVRE ESCOLHA art. 5º Lei 5692/71 alt. Lei 7046/82	PSICOLOGIA	9,5				72			72			
SOCIOLOGIA		7,5				72			72				
FILOSOFIA		7,0				72			72				
M. L. E. - total da carga horária						216			216				
PARTE DIVERSIFICADA - total da carga horária						216	360	648	840	2064			
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						1296	1296	1224	1200	5016			
ENSINO RELIGIOSO						36	36	36	36	144			
TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO						36	408	408	120	872			

⁶⁸ Fonte: Arquivo pessoal.

ANEXO I

HISTÓRICO ESCOLAR⁶⁹ DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT - 2002

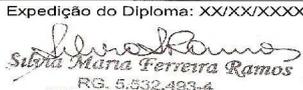
OBS: * Disciplinas cursadas em Pedagogia (incompleto) no Centro Universitário de Palmas.

DISCIPLINAS - 1º Ciclo - 20XX					
	C.H.	CRÉD.	MÉDIA	RESULTADO	
Biologia Geral (Genética – Evolução – Anatomia)	2000	36	2	9,0	Aprovada
Filosofia Geral	2000	72	4	9,5	Aprovada
Introdução à Didática	2000	72	4	9,5	Aprovada
Introdução à Informática	2000	72	4	9,5	Aprovada
Língua Portuguesa	2000	72	4	8,5	Aprovada
Psicologia Geral	2000	72	4	8,0	Aprovada
Sociologia Geral	2000	36	2	9,0	Aprovada
DISCIPLINAS - 2º Ciclo - 20XX					
	C.H.	CRÉD.	MÉDIA	RESULTADO	
Antropologia	2000	36	2	9,0	Aprovada
Biologia Educacional	2000	36	2	9,0	Aprovada
Didática I	2000	72	4	9,5	Aprovada
Filosofia da Educação	2000	72	4	9,5	Aprovada
Leitura e Produção de Texto	2000	72	4	8,5	Aprovada
Psicologia da Educação – Desenvolvimento – Psicomotricidade	2000	72	4	8,0	Aprovada
DISCIPLINAS - 3º Ciclo - 20XX					
	C.H.	CRÉD.	MÉDIA	RESULTADO	
Didática II	* 1º S/2001	36	2	8,9	Aprovada
Educação Ambiental	2º S/2002	36	2	10,0	Aprovada
Estágio Supervisionado em Educação I (Orientação em Sala de Aula)	1º S/2001	36	2	10,0	Aprovada
História da Educação	* 1º S/ 2001	72	4	8,7	Aprovada
Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa em Educação	1º S 2001	72	4	9,5	Aprovada
Psicologia da Educação – Aprendizagem	* 1º S 2001	72	4	10,0	Aprovada
Sociologia da Educação I	* 1º S/2001	36	2	9,6	Aprovada
DISCIPLINAS - 4º Ciclo - 1º semestre/2001					
	C.H.	CRÉD.	MÉDIA	RESULTADO	
Comunicação e Artes	2º S/2002	36	2	10,0	Aprovada
Didática III	2º S/2001	36	2	9,5	Aprovada
Estágio Supervisionado em Educação II (Orientação em Sala de Aula)	2º S/2001	36	2	10,0	Aprovada
História da Educação Brasileira	2º S/2001	72	4	9,0	Aprovada
Metodologia da Educação Infantil	2º S/2002	72	4	8,5	Aprovada
Metodologia de Educação Física (Jogos Pedagógicos)	2º S/2002	72	4	10,0	Aprovada
Sociologia da Educação II	2º S/2001	36	2	9,0	Aprovada
DISCIPLINAS - 5º Ciclo - 1º semestre/2002					
	C.H.	CRÉD.	MÉDIA	RESULTADO	
Estágio Supervisionado em Educação I (Orientação em Sala de Aula)		36	2	9,0	Aprovada
Estrutura e Funcionamento do Ensino		36	2	9,5	Aprovada
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização		72	4	9,5	Aprovada
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Sociais		72	4	10,0	Aprovada
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática		72	4	9,0	Aprovada
Novas Tecnologias de Comunicação e Educação		72	4	10,0	Aprovada
DISCIPLINAS - 6º Ciclo (2º semestre) - 2002					
	C.H.	CRÉD.	MÉDIA	RESULTADO	
Alfabetização de Jovens e Adultos		72	4	10,0	Aprovada
Educação Inclusiva		72	4	9,5	Aprovada
Estágio Supervisionado em Educação II (Orientação em Sala de Aula)		36	2	10,0	Aprovada
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa		72	4	9,5	Aprovada
Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais		36	2	10,0	Aprovada
Organização Curricular		36	2	9,5	Aprovada
Trabalho de Conclusão de Curso (monografia)		36	2	10,0	Aprovada

Data da Colação de Grau: 18/03/2003
Santos, 18 de agosto de 2003.

Data da Expedição do Diploma: XX/XX/XXXX


Edilson Domosoceno
CAMPUS VILA MATILIAS
Av. Rangel Pestana, 99 - Santos/SP - CEP. 11015-502
Tel.: (13) 3228-2100 - Fax.: 3228-2104
www.unimonte.br


Sônia Maria Ferreira Ramos
RG. 5.530.493-4
CAMPUS SENADOR
Av. Senador Pedro Paulo/350 - Santos/SP - CEP. 11015-502
Tel.: (13) 3228-2200 - Fax.: 3228-2201
www.unimonte.br

ANEXO J

QUADRO CURRICULAR⁷⁰ DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL “ACÁCIO DE PAULA LEITE SAMPAIO” - 2004



Prefeitura Municipal de Santos
ESTÂNCIA BALNEÁRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EMEFEP ACÁCIO DE PAULA LEITE SAMPAIO

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

QUADRO CURRICULAR

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: LDBEN 9394/96; DL 2208/97; Par. CEB 1/99

DISCIPLINAS	1º	2º	3º	4º	TOTAL
INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA	2	-	-	-	40
INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	2	-	-	-	40
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	-	3	2	-	100
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	-	-	2	-	40
FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	-	-	2	-	40
DIDÁTICA E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	2	2	2	3	180
PESQUISA E TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO	-	2	2	2	120
FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	2	160
ABORDAGENS EM ALFABETIZAÇÃO	-	2	-	-	40
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	4	2	-	-	120
LITERATURA NA EDUCAÇÃO	1	2	-	-	60
BIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	-	-	2	2	80
CONTEÚDOS E METODOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	1	2	2	2	140
CONTEÚDOS E METODOLOGIA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA	1	2	2	2	140
CONTEÚDOS E METODOLOGIA EM MATEMÁTICA	1	2	2	2	140
CONTEÚDOS E METODOLOGIA EM CIÊNCIAS	1	2	2	2	140
ARTE E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO	-	-	3	3	120
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	-	-	80
METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO	2	-	-	-	40
ENSINO E PESQUISA	2	-	-	-	40
TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO	2	-	-	-	40
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	25	25	25	20	1900
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	100	100	100	300

Homologo,
Em 16/02/2004
Josséia Fontoura
Josséia Fontoura
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

⁷⁰ Fonte: Santos (2004).

Apêndices

APÊNDICE A - TABELAS

TABELA 01 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA - NOS ESTADOS DO BRASIL – 1995

Estados do Brasil	Número de alunos matriculados na Pedagogia
Acre	263
Alagoas	835
Amapá	266
Amazonas	527
Bahia	5.464
Ceará	3.623
Distrito Federal	2.881
Espírito Santo	1.979
Goiás	3.849
Maranhão	1.902
Mato Grosso	-----
Mato Grosso do Sul	2.315
Minas Gerais	13.591
Pará	3.490
Paraíba	2.169
Paraná	6.705
Pernambuco	4.524
Piauí	1.242
Rio de Janeiro	8.663
Rio Grande do Norte	1.815
Rio Grande do Sul	8.738
Rondônia	1.146
Roraima	193
Santa Catarina	4.973
São Paulo	31.525
Sergipe	1.136
Tocantins	773
Total	114.587

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da Sinopse do Ensino Superior de 1995 (INEP, 2008b).
Acessado em: 20 de janeiro de 2008.

**TABELA 04 – ESCOLAS NORMAIS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
ESTADO DE SÃO PAULO DE 1897 A 1946**

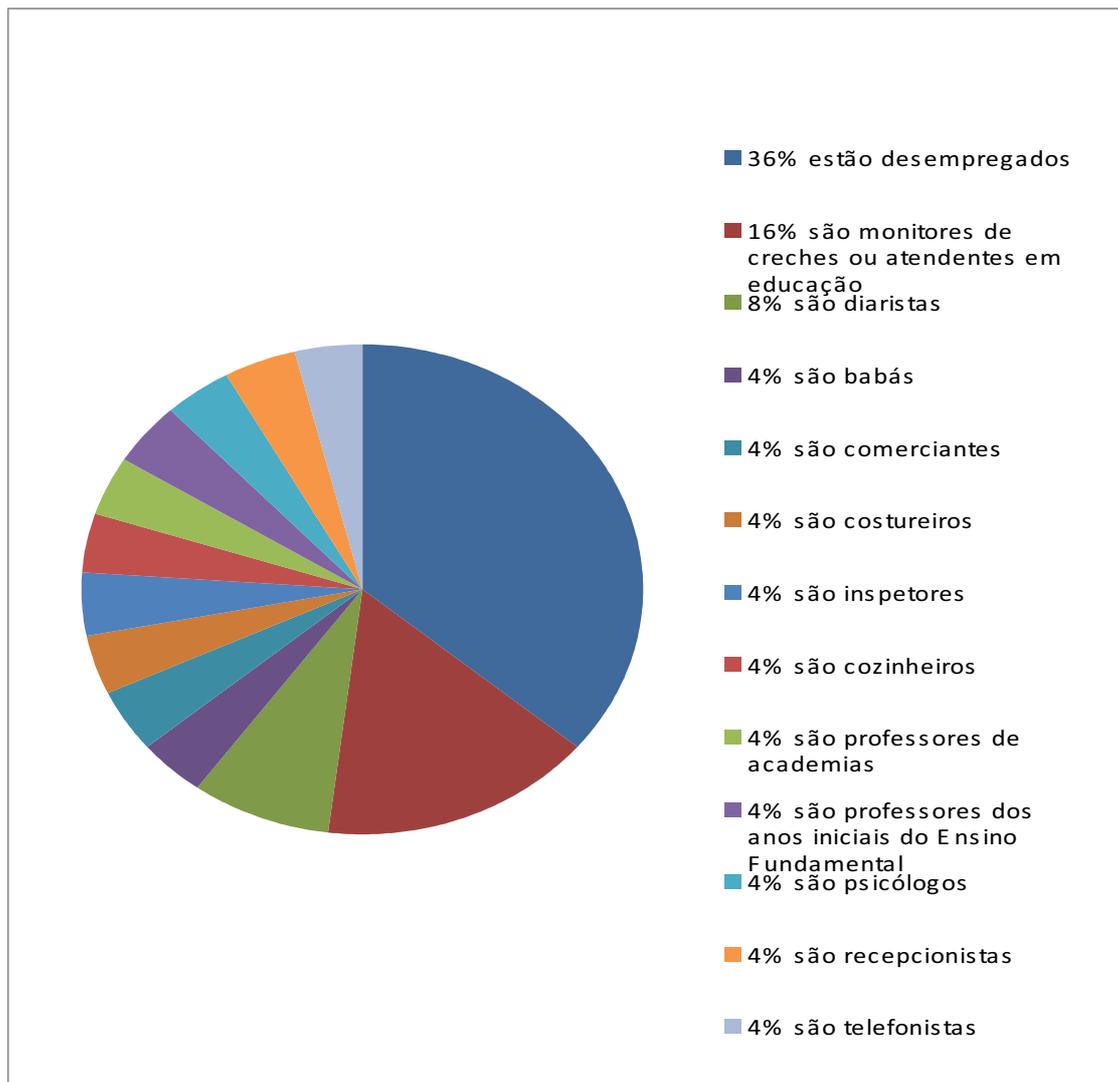
Anos	Municípios
1897	Itapetininga; Piracicaba.
1902	Campinas; Guaratinguetá.
1910	Pirassununga.
1911	Botucatu; São Carlos.
1912	Casa Branca.
1922	São Paulo (capital).
1927	Amparo; São Paulo (capital); Santos.
1928	Tietê; Taquaritinga; Catanduva; Jundiaí; Rio Claro; Itápolis; Araraquara; Bauru; Campinas; Itu; Jaú; Limeira; Lins; Lorena; Mogi Mirim; Piracicaba; Ribeirão Preto; Santos; Campinas.
1929	Mirassol; Sorocaba ⁷¹ ; São José dos Campos; Sorocaba; Agudos.
1931	Ribeirão Preto.
1932	São José do Rio Preto.
1938	Mococa; Mogi das Cruzes; Batatáis; Botucatu; São Paulo (capital); São Paulo (capital); Jardinópolis.
1939	Tatuí; Itapeva; Santa Cruz do Rio Pardo.
1940	São Paulo (capital).
1941	Araçatuba; Franca.
1943	Capivari; Barretos; Bauru; Birigui; Bragança Paulista; Laranjal Paulista; Marília; Olímpia; Penápolis; Ribeirão Preto; Ribeirão Preto; Santos; São José do Rio Pardo; Sorocaba.
1944	Assis; Cruzeiro; Avaré; Bebedouro; São Paulo (capital); São Paulo (capital); São Paulo (capital); São Paulo (capital); Jaboticabal; Jacareí; Jaú; Lins.
1945	Taubaté; Lins; Piraju; São Manoel.
1946	Itapira; Presidente Prudente; São Paulo (capital); Franca; São José do Rio Pardo; Cruzeiro; Espírito Santo Pinhal; Ribeirão Preto; Sorocaba; Bauru.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados da Universidade de São Paulo (s/d).

⁷¹ Foi restaurada.

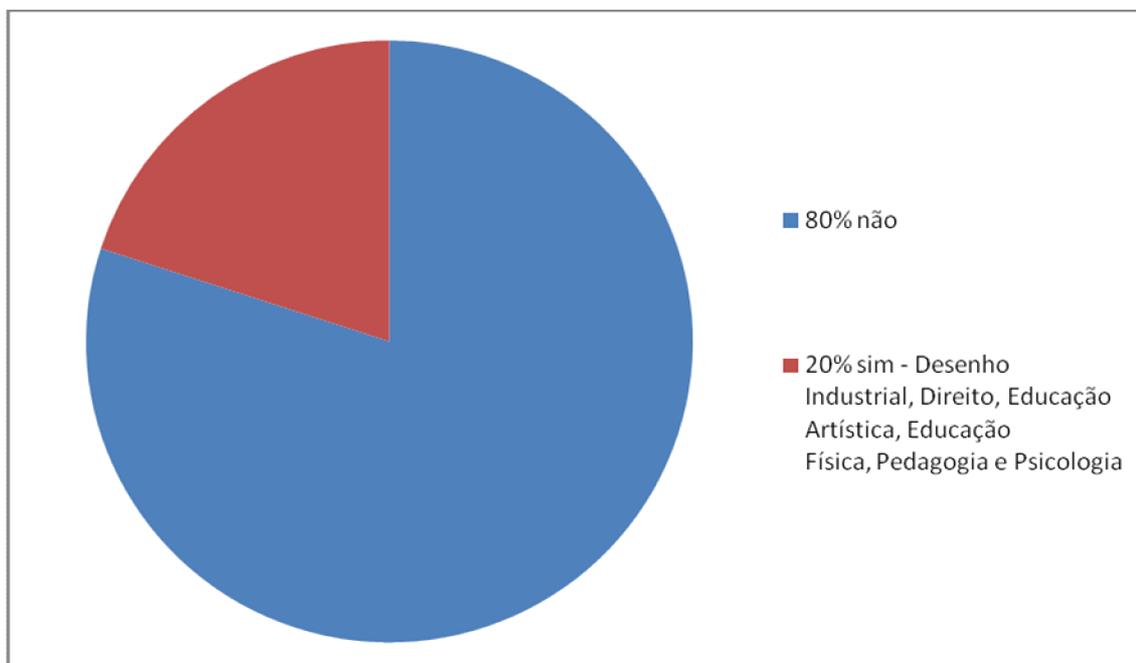
APÊNDICE B - GRÁFICOS

GRÁFICO 02: QUAL É A OCUPAÇÃO ATUAL DOS ALUNOS?



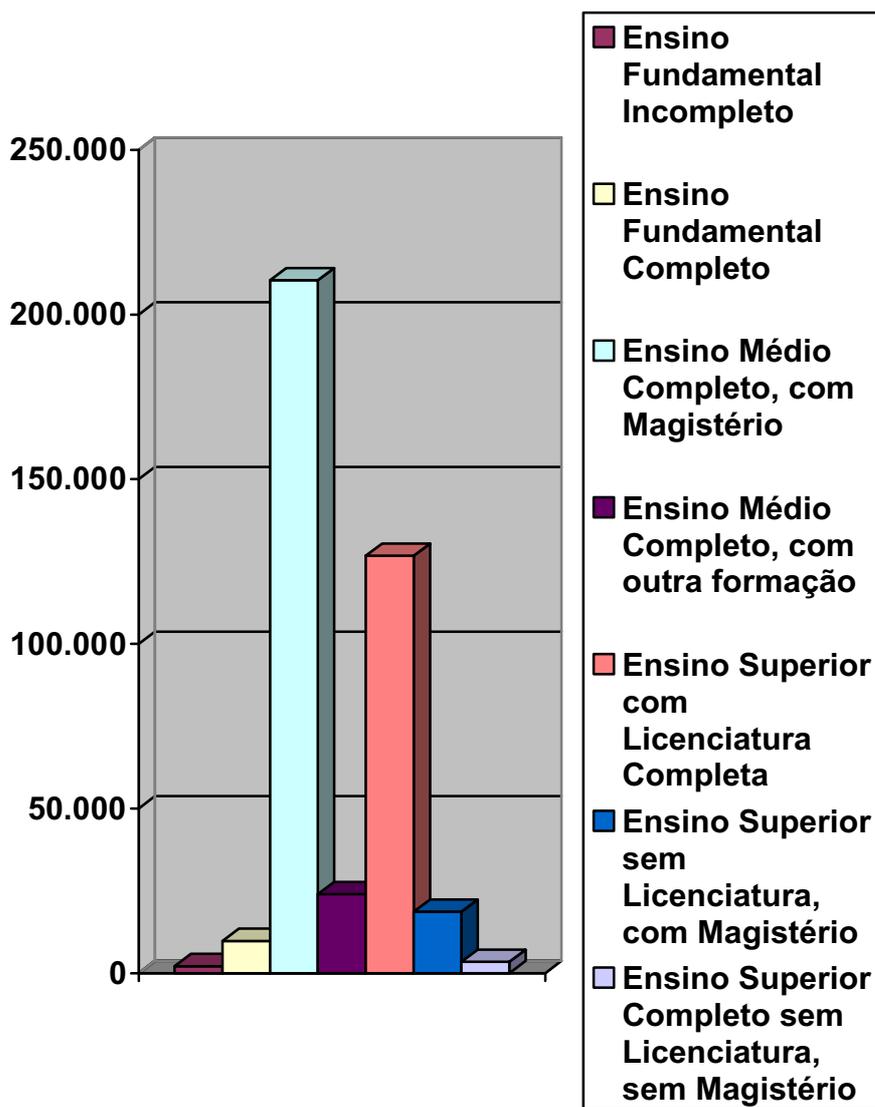
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da coleta de dados na Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio”, em 2006.

GRÁFICO 03: OS ALUNOS JÁ FIZERAM ALGUM CURSO SUPERIOR?



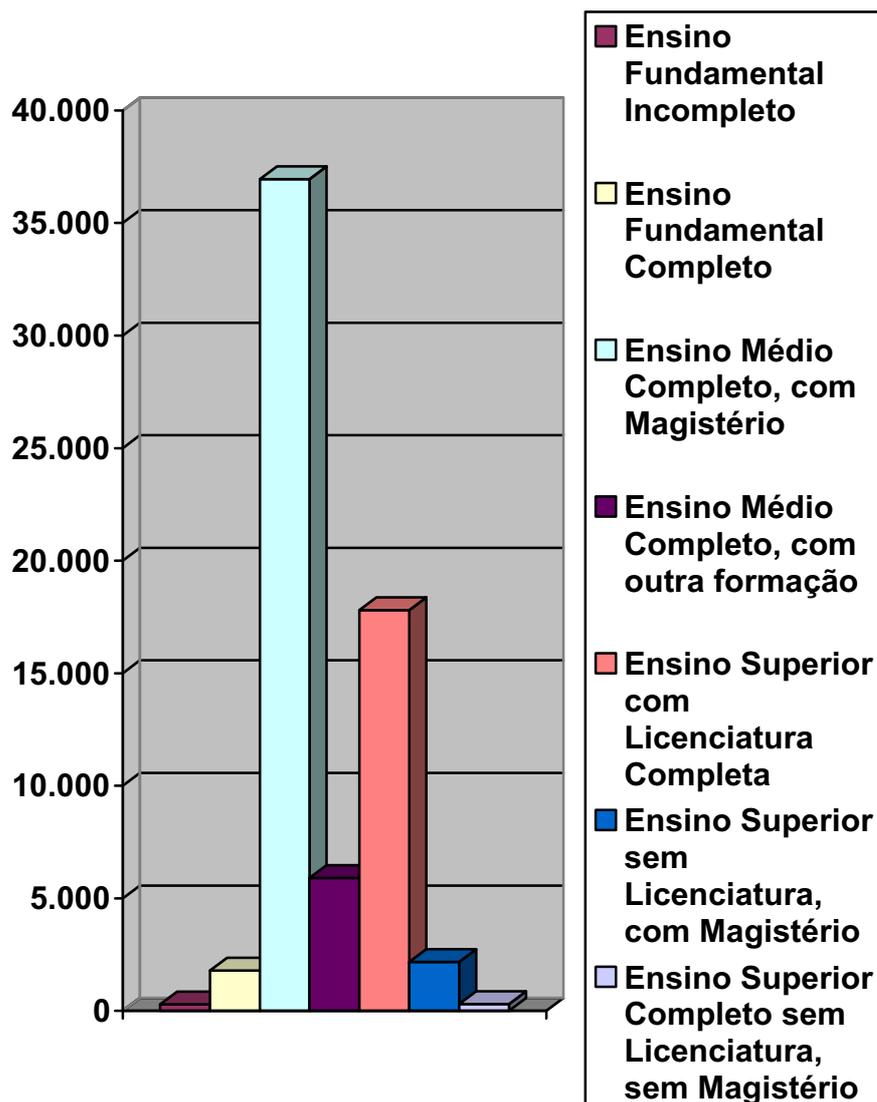
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da coleta de dados na Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio”, em 2006.

**GRÁFICO 06: NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL -
POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2005 - NO BRASIL**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2005 (INEP, 2008a). Acessado em: 14 de janeiro de 2008.

GRÁFICO 08: NÚMERO DE DOCENTES DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - POR GRAU DE FORMAÇÃO - EM 2005 - NO BRASIL



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2005 (INEP, 2008a). Acessado em: 14 de janeiro de 2008.

APÊNDICE C - ROTEIROS

ROTEIRO⁷² PARA OS DEPOIMENTOS DE EX-NORMALISTAS

Fez o curso Normal entre os anos: de _____ até _____
Instituição onde fez o Normal: _____
Cidade onde fez o Normal: _____

1. Por que escolheu cursar?
2. Havia homens em sua turma?
3. O que se aprendia no curso Normal?
4. Como eram as aulas?
5. O que você aprendeu no curso e que se lembra até hoje? Como eram os estágios?
6. Aprendia-se a ser professor?
7. Qual era o papel do professor naquela época?
8. O que significa para sua vida fazer o curso Normal?
9. O que você sente ao lembrar desse período?

⁷² Na fase exploratória do presente trabalho, utilizei também este roteiro para fazer uma entrevista semi-estruturada com uma ex-normalista da década de 1960 (ver E60-01).

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM EX-NORMALISTAS

Fez o curso Normal entre os anos: de _____ até _____

Instituição onde fez o Normal: _____

Cidade onde fez o Normal: _____

1. O que era ser professor polivalente?
2. Era difícil ser professor polivalente?
3. Era possível ensinar quatro ou cinco disciplinas?
4. Como se aprendia a ser professor polivalente?
5. Como você pessoalmente aprendeu a ser professor polivalente?
6. As aulas de “Prática de Ensino” ajudaram?
7. Como eram desenvolvidas as aulas de “Prática de Ensino”?

APÊNDICE D - CARACTERIZAÇÕES

TABELA 02 - CARACTERIZAÇÃO DAS DEPOENTES

DEPOENTES	FAIXA ETÁRIA	INSTITUIÇÃO ONDE CURSOU O NORMAL	PROFISSÃO QUE EXERCE
D60 – 01	60-70	<ul style="list-style-type: none">• Colégio “Nossa Senhora Auxiliadora”.	<ul style="list-style-type: none">• Professora universitária.
D70-02	50-60	<ul style="list-style-type: none">• Escola de Educação Infantil de Primeiro e Segundo Graus “José Bonifácio”.	<ul style="list-style-type: none">• Supervisora de ensino;• Professora do curso Normal em nível Médio.
D00-03	20-30	<ul style="list-style-type: none">• Unidade Municipal de Ensino Profissionalizante “Acácio de Paula Leite Sampaio”.	<ul style="list-style-type: none">• Desempregada.
D50-04	70-80	<ul style="list-style-type: none">• Escola “José Bonifácio”.	<ul style="list-style-type: none">• Orientadora educacional aposentada.

TABELA 03 - CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADAS	FAIXA ETÁRIA	INSTITUIÇÃO ONDE CURSOU O NORMAL	PROFISSÃO QUE EXERCE
E60 – 01 E60 – 05	60-70	<ul style="list-style-type: none">• Escola Normal “Santa Catarina”.	<ul style="list-style-type: none">• Professora universitária;• Coordenadora de Avaliação Institucional (PROAI).
E50-02	70-80	<ul style="list-style-type: none">• Escola “Canadá”.	<ul style="list-style-type: none">• Professora universitária.
E60-03	60-70	<ul style="list-style-type: none">• Instituto de Educação “9 de Julho de Taquaritinga”.	<ul style="list-style-type: none">• Professora universitária;• Coordenadora do Setor de Estágios de Licenciatura.
E50-04	70-80	<ul style="list-style-type: none">• Colégio “Stella Maris”.	<ul style="list-style-type: none">• Professora universitária;• Coordenadora do Núcleo de Extensão Comunitária (NECOM).