

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS (1950-1970): UMA ANÁLISE A PARTIR
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

LUCIANA APARECIDA GODINHO NOVAES

**SANTOS
2018**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS (1950-1970): UMA ANÁLISE A PARTIR
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

LUCIANA APARECIDA GODINHO NOVAES

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, sob a orientação da Professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**SANTOS
2018**

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

Novaes, Luciana Aparecida Godinho.
N935e Escolas normais paulistas (1950-1970): uma análise a partir de práticas pedagógicas e de narrativas de formação/ Luciana Aparecida Godinho Novaes; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2018.
180 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação.

Bibliografia:

1. Dissertação. 2. Escolas normais. 3. Formação de professores. 4. Práticas pedagógicas. 5. Narrativas. I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 – 37(043.3)

Banca examinadora

Professora Doutora Maria Amélia do
Rosário Santoro Franco

Professor Doutor Sérgio Eduardo
Montes Castanho

Professora Doutora Selma Garrido
Pimenta

*Não me envergonho de mudar de
opinião, porque não me envergonho de
pensar.*

Blaise Pascal

DEDICATÓRIA

Ao meu amado esposo Atalício, pela profunda amizade, paciência e sabedoria que tanto enriquecem meu ser e meu fazer e ao meu querido filho Ramon, pela doçura, amor e companheirismo. Que os frutos desse trabalho também sejam colhidos por vocês...

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Tânia Maria, pelas primeiras lições da docência e pelo exemplo de dedicação à profissão de professora.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Amélia Santoro Franco, por suas contribuições intelectuais sempre valiosas para esta pesquisa e aos diálogos inspiradores à construção de uma visão mais crítica da educação brasileira.

Aos colegas membros do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação, pelos debates e sugestões que contribuíram significativamente para a densidade e rigor científico do meu trabalho.

Às Professoras Doutora Maria Eugênia Castanho e Doutora Maria Aparecida Franco, pelas orientações, materiais de apoio e à generosidade em compartilhar seus conhecimentos e suas memórias. Aos Professores Doutor Sérgio Castanho e Doutor Alexandre Saul pelas contribuições e orientações nesta pesquisa.

À Professora Doutora Selma Garrido Pimenta, pelo aprendizado durante suas aulas, sempre permeadas pela reflexão, pelo respeito e pelo diálogo. A professora mais construtivista que já conheci.

À Professora Doutora Irene Jeanete Lemos Gilberto, pelo acolhimento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos e pelo estímulo durante o percurso nesta jornada de formação.

A todos os professores, colegas de curso e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos, pela participação no meu processo de amadurecimento enquanto aluna e profissional docente: essencial contribuição que a formação de professores deve dar.

NOVAES, L. A. G. **Escolas Normais Paulistas (1950-1970): uma análise a partir de práticas pedagógicas e de narrativas de formação.** Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2018.

RESUMO

Práticas pedagógicas são práticas educativas que se organizam para concretizar determinadas intenções pedagógicas. O objetivo deste trabalho é compreender as principais práticas pedagógicas que caracterizavam as escolas normais paulistas no período de 1950 a 1970. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com elementos da pesquisa narrativa, que foi construída através de revisão da bibliografia, entrevistas e análise documental. Houve coleta de informações na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Arquivo e Biblioteca da antiga Escola Normal de Campinas e no acervo pessoal das entrevistadas. A pesquisa inicialmente investigou os aspectos históricos da escola normal brasileira e paulista e as implicações das políticas públicas na formação de professores. Os referenciais teóricos sobre os aspectos históricos foram de Villela, Saviani e Almeida. Abordou conceitos, aspectos e dilemas na formação de professores polivalentes. Sobre as questões de formação de professores, os referenciais foram de Pimenta, Franco, Marcelo Garcia, Nóvoa e Libâneo. A pesquisa articulou um diálogo entre os dados coletados e as memórias formativas das entrevistadas. O referencial sobre o uso de entrevistas-narrativas como dados de pesquisa foi de Schütze e Bom Meihy. A escolha das entrevistadas, como sendo ex-alunas de cursos normais e atualmente professoras pesquisadoras em educação, resgatou não apenas informações, mas memórias permeadas pela reflexão, a qual é parte cotidiana do exercício das atividades de investigação que o pesquisador em educação desenvolve. Verificou-se, através de triangulação metodológica com referência de Gomes e Minayo, que práticas pedagógicas realizadas nas escolas normais entre os anos de 1950 e 1970 refletiam a política nacional-desenvolvimentista daquele momento, com intenso controle social do Estado brasileiro, através da feminização da carreira docente. O ideário educacional era escolanovista, porém com fortes influências da pedagogia tradicional. A atuação da professora de Prática de Ensino foi considerada peça-chave para a formação docente dos alunos e alunas do curso normal, que em suas narrativas reconheceram a relevância desta disciplina. Este estudo promoveu a compreensão da organização das práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas e as influências recebidas da Pedagogia e das políticas públicas para a formação de professores polivalentes. Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam contribuir com elementos históricos e reflexões que deem origem a novos estudos sobre a formação de professores no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Escolas normais; Formação de professores; Práticas pedagógicas; Narrativas.

NOVAES, L. A. G. Normal schools in São Paulo (1950-1970): An analysis from pedagogical practices and training narratives. Masters dissertation. Santos: Catholic University of Santos, 2018.

ABSTRACT

Pedagogical practices are educational practices that are organized to concretize certain pedagogical intentions. The objective of this work is to understand the main pedagogical practices that characterized the normal schools of São Paulo from the 1950s to the 1970s. It is a qualitative research with elements of narrative research that was constructed through bibliography review, interviews and documentary analysis. Information was collected in the Library of the School of Education of the University of São Paulo, in the Archive and Library of the former Normal School of Campinas and in the personal collection of the interviewees. The research initially investigated the historical aspects of the normal Brazilian and São Paulo school and the implications of public policies in teacher training. The theoretical references on the historical aspects were of Villela, Saviani and Almeida. It addressed concepts, aspects and dilemmas in the formation of multipurpose teachers. Regarding teacher training issues, the references were from Pimenta, Franco, Marcelo Garcia, Nóvoa and Libâneo. The research articulated a dialogue between the data collected and the formative memories of the interviewees. The reference on the use of narrative-interviews as research data was by Schütze and Bom Meihy. The choice of the interviewees, as former students of normal courses and currently teaching research teachers, has not only retrieved information, but memories permeated by reflection, which is a daily part of the research activities carried out by the researcher in education. It was verified through methodological triangulation with Gomes and Minayo reference that pedagogical practices carried out in normal schools between 1950 and 1970 reflected the national-developmental policy of that moment, with intense social control of the Brazilian State, through the feminization of teaching career. The educational ideology was from progressive education, but with strong influences of the traditional pedagogy. The performance of the Teaching Practice teacher was considered a key element for the teacher training of students of the normal course, who in their narratives recognized the relevance of this discipline. This study promoted the understanding of the organization of pedagogical practices in normal schools in São Paulo and the influences received from Pedagogy and public policies for the training of multipurpose teachers. It is hoped that the results obtained in this research can contribute with historical elements and reflections that give origin to new studies on teacher education in the Brazilian context.

Keywords: Normal schools; Teacher training; Pedagogical practices; Narratives.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – QUADRO DE FORMATURA DE NORMALISTAS DA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS (1963)	34
FOTO 2 – MODELO ANATÔMICO ADQUIRIDO PELA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XX DO MAISON DEYROLLE, PARIS, FRANÇA	40
FOTO 3 – MATERIAL DE LABORATÓRIO ADQUIRIDO PELA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XX DO MAISON DEYROLLE, PARIS, FRANÇA	40
FOTO 4 – CAPA DE UM MANUAL PEDAGÓGICO UTILIZADO POR NORMALISTAS	42
FOTO 5 – SEDE PRÓPRIA DA ESCOLA NORMAL DA PRAÇA (1894)	60
FOTO 6 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE NORMALISTAS PAULISTAS EM 1951	72
FOTO 7 – COMEMORAÇÃO DO DIA DAS MÃES: ALUNOS DO JARDIM DE INFÂNCIA DA ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS	91
FOTO 8 – DESFILE DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS	119
FOTO 9 – O PRESIDENTE DO SENADO BRASILEIRO, AURO ANDRADE NA FORMATURA DA TURMA DE NORMALISTAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARLOS GOMES	121
FOTO 10 – PÁGINA DE UM ÁLBUM DA DISCIPLINA DE ECONOMIA DOMÉSTICA MINISTRADA NO ANO DE 1949 EM ESCOLA NORMAL LIVRE CATÓLICA	125
FOTO 11 – PÁGINA DE UM ÁLBUM DA DISCIPLINA DE ECONOMIA DOMÉSTICA MINISTRADA NO ANO DE 1949 EM ESCOLA NORMAL LIVRE CATÓLICA	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PORTAL DA CAPES (DISSERTAÇÕES E TESES) PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 2011 E 2016	30
QUADRO 2 – BANCO DE DADOS DA SCIELO ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2000 E 2016	33
QUADRO 3 – ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS	52
QUADRO 4 – PRIMEIRAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL	57
QUADRO 5 – CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL EM 1890	61
QUADRO 6 – ABERTURA DAS PRIMEIRAS ESCOLAS NORMAIS OFICIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO	62
QUADRO 7 – CADEIRAS E AULAS DO CURSO PRÉ-NORMAL EM 1950	69
QUADRO 8 – ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR (1950)	70
QUADRO 9 – CURSO NORMAL: SERIAÇÃO DAS DISCIPLINAS COM A RESPECTIVA DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS SEMANAIS	70
QUADRO 10 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DA CRIAÇÃO DECENAL DE ESCOLAS NORMAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO	73
QUADRO 11 – CURRÍCULO DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO EM 1988	79
QUADRO 12 – FASES PRINCIPAIS DA ENTREVISTA NARRATIVA	101
QUADRO 13 – DESCRIÇÃO ESTRUTURAL DO CONTEÚDO – 1	102
QUADRO 14 – DESCRIÇÃO ESTRUTURAL DO CONTEÚDO – 2	110
QUADRO 15 – COMPARAÇÃO CONTRASTIVA DAS NARRATIVAS	114
QUADRO 16 – ESQUEMA DE ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA	117

APÊNDICES

1 – LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (11/05/2016) – CURSO NORMAL – ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO	153
2 – PESQUISA POR PERIÓDICOS A1 E A2 (26/12/2016) – ESCOLA NORMAL/NORMALISTAS	154
3 – QUESTIONÁRIO PRÉ-ENTREVISTA	158
4 – NARRATIVA DA PRIMEIRA ENTREVISTADA	163
5 – NARRATIVA DA SEGUNDA ENTREVISTADA	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E O ESTADO DA QUESTÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS BRASILEIRAS NO SÉCULO XX	26
1.1 O ESTADO DA QUESTÃO DE PESQUISA	28
1.1.1 A PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	29
1.1.2 A PESQUISA SOBRE OS PERIÓDICOS NO BANCO DE DADOS DA SCIELO	32
1.1.3 UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS	34
1.1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	36
1.1.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO DE PESQUISA	38
1.1.5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ORGANIZACIONAIS E DE GESTÃO DO ENSINO PRIMÁRIO	38
1.1.5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE CARÁTER HIGIENISTA E DE EUGENIA	39
1.1.5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAVORECIDAS PELA CULTURA ESCOLAR	41
1.1.5.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE IDEOLOGIA NACIONALISTA	43
1.1.5.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE CONOTAÇÃO RELIGIOSA	43
1.1.5.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À DOCÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO	44
1.1.6 CONTRIBUIÇÃO DO ESTADO DA QUESTÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	45
1.2 O LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA ESCOLA NORMAL	46
1.3 A HISTÓRIA ORAL E A MEMÓRIA NO CAMPO DA PESQUISA QUALITATIVA	47
1.4 A FASE DAS ENTREVISTAS	48
1.5 A ANÁLISE FINAL PELA TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS	51
CAPÍTULO 2	
ASPECTOS HISTÓRICOS DAS ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS	53
2.1 O INÍCIO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XIX: UM PERÍODO DE INSTABILIDADES	55
2.2 AS ESCOLAS NORMAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MEIO ÀS ASPIRAÇÕES DO “LONGO SÉCULO XX BRASILEIRO”	58
2.2.1 AS ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS ENTRE 1890 E 1931 – ESCOLAS GRADUADAS E O IDEÁRIO DO ILUMINISMO REPUBLICANO	59
2.2.2 A ESCOLA NORMAL PAULISTA NO CONTEXTO DA	

REGULAMENTAÇÃO NACIONAL DO ENSINO E DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO RENOVADOR – 1931 A 1961	63
2.2.3 O DESENVOLVIMENTO E EXTINÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E A CRIAÇÃO DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DA UNIFICAÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DA CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DE ESCOLA – 1961 A 1996	75
CAPÍTULO 3	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONQUISTAS, DILEMAS E DESAFIOS	83
3.1 FORMAÇÃO TEÓRICA DOS PROFESSORES: ENTENDENDO A PEDAGOGIA COMO A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	86
3.2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA FORMAÇÃO TEÓRICA PARA O EXERCÍCIO DA PRÁXIS DOCENTE	90
3.3 FORMAÇÃO CRÍTICA DOS PROFESSORES: A REFLEXÃO COLETIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	94
CAPÍTULO 4	
NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E A ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS	99
4.1 O PROCESSO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	102
4.2 A ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS	115
4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE	117
4.3.1 A INTERVENÇÃO E O CONTROLE SOCIAL DO ESTADO BRASILEIRO	118
4.3.2 A FEMINIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	122
4.3.3 A AMBIGUIDADE DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES E INSTITUCIONAIS	126
4.3.4 A ATUAÇÃO DA PROFESSORA DE PRÁTICA DE ENSINO JUNTO ÀS ESCOLAS ANEXAS DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
APÊNDICES	152

Introdução

*O importante e bonito do mundo é isso:
que as pessoas não estão sempre
iguais, ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.*

Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

Mudança. Talvez seja essa a palavra que melhor define meu processo educacional e todo o enredo que envolve a construção da presente dissertação.

A educação familiar e escolar que recebi e busquei nesses quarenta e quatro anos de existência foi e é a grande responsável pela pessoa que sou e pelas escolhas que fiz na vida.

Sou filha de José, comerciante, já falecido, e de uma professora primária, Tânia Maria, hoje aposentada após quase cinquenta anos no exercício do magistério. Cresci vendo minha mãe ensinando as letras a crianças, jovens e adultos, em sua maioria pessoas de classe popular, na cidade de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo.

Nessa cidade, aos 5 anos, fiz a pré-escola municipal, Escola Municipal de Educação Infantil “Padre José de Anchieta”, em 1979, onde acredito ter passado por minha primeira mudança: era uma menininha muito tímida, que pouco sorria, mas com o carinho e atenção de minha primeira professora, Ana Maria, passei a ser mais extrovertida e a me relacionar com as outras crianças. Brincávamos, dançávamos, cantávamos e produzíamos muitos trabalhos manuais.

Nos oito anos seguintes, a partir de 1980, ainda na mesma cidade, fui estudar em uma escola estadual, Escola Estadual de Primeiro Grau “Maria Osório Teixeira”. Ficava literalmente no meio de uma favela. Minha mãe era professora nessa escola, então sentia aquele lugar como se fosse um prolongamento de meu lar... Era muito comum visitar e receber minhas professoras para tomar um café em nossa casa, pois elas e minha mãe eram

amigas. No entanto, não me sentia diferente ou recebia qualquer privilégio por conta desse fato: na escola era mais uma aluna como os demais.

No “Maria Osório” tive os primeiros contatos com minha vida civil: aprendi o que era o meio social, o bairro, a cidade, o país. Gostava muito de cantar os hinos Nacional, da Independência, da República. Parecia que eu me sentia uma parte importante de um todo maior social. Compreendi que possuía direitos e deveres, e que nessa sociedade que se mostrava a favor da igualdade, também havia desigualdades.

As práticas pedagógicas no contexto do “Maria Osório” tinham uma característica tradicional. Aulas com giz e lousa, na maioria das vezes. Mas havia os momentos das aulas práticas no acanhado laboratório da escola, alguns passeios, momentos de mobilização dos alunos em eventos escolares e aulas dialogadas preparadas por alguns professores. Foram anos de muitas descobertas, desafios e amadurecimento. Talvez essa tenha sido minha segunda transformação: de uma criança que começava a se relacionar com os primeiros coleguinhas a uma adolescente com uma mentalidade mais cidadã, ciente de que tinha um papel social a exercer.

Ao terminar o ensino fundamental (primeiro grau, na época), em 1987, optei pelo curso de Habilitação Específica para o Magistério. A escola chamava-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Senador Robert Kennedy”. Era uma escola tradicional da cidade e localizava-se em um bairro de classe média, bem diferente da realidade do local em que cursei o primeiro grau.

Gostaria de ater-me um pouco a esse momento de minha trajetória acadêmica, pois foi essa etapa de minha escolarização que motivou a escolha

de meu tema de pesquisa. Embora o curso que fiz fosse a Habilitação Específica para o Magistério, instituído pela lei 5.692/1971, o mesmo, na minha realidade, ainda conservava alguns traços da antiga escola normal. Tive várias professoras normalistas, já em fase de aposentadoria. O “Kennedy”, como era conhecida essa escola, atendia alunos de primeiro e segundo graus. O curso de magistério funcionava apenas no período da manhã e as alunas deviam fazer os estágios na própria escola, durante o período da tarde. Dessa forma, convivíamos diretamente com as crianças e sempre estávamos envolvidas com as atividades do curso primário. O estágio na pré-escola foi externo, de forma que o impacto dessa atividade não foi tão relevante como a experiência do estágio realizado na escola primária.

Nossas professoras, principalmente a partir do terceiro ano, tinham uma postura profissional de educador muito marcante e, de certa forma, nos sentíamos imbuídas a termos uma maneira de ser docente. As leituras de Paulo Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, os pensadores da filosofia da educação e a corrente psicológica educacional marxista, representada pela teoria de Lev Vygotsky, que se expandia naquele momento pós-ditadura (1988), me causavam inquietação e curiosidade pelo conhecimento da ciência da educação. Mudei minha maneira de falar, de tratar com os adultos e crianças, e até meu modo de vestir. O curso me levou a ler mais, refletir mais e a frequentar com maior intensidade a biblioteca municipal da cidade. Sentia-me tão envolvida com o curso que me tornei uma espécie de liderança em nosso grupo. Em nossa formatura fui escolhida para ser a oradora. Aqui houve a mudança de menina jovem aculturada em meio

suburbano, acostumada a gírias e a um jeito de ser adolescente, para uma profissional da educação habilitada para o ensino primário.

A experiência de exercer a profissão docente e conviver com colegas de profissão mais maduros também me causou mudança: de professora iniciante para professora experiente, mas com muito a descobrir, aprender e transformar-se. Foram quatorze anos trabalhando na Prefeitura Municipal de Mauá como professora de jovens e adultos.

Em 2006, decidi fazer o curso de Pedagogia à distância, pelo Centro Universitário Claretiano e concomitante também fiz um curso complementar na mesma instituição, equivalente à Licenciatura Plena em Matemática, também à distância.

Em 2010 pude trabalhar como orientadora de disciplina em um curso superior semipresencial de Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) no campus da cidade de São Vicente-SP.

Em 2014, iniciei o curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade Católica de Santos, já vislumbrando um futuro Mestrado em Educação. Durante o período de estágio na especialização, tive a oportunidade de trabalhar com crianças com supostos problemas de aprendizagem. Nessa experiência que vivenciei com essas crianças entre 8 e 12 anos, pude observar que o problema não estava no seu potencial cognitivo, mas na forma como essas crianças vinham sendo trabalhadas em suas escolas. Entrevistando seus pais, era quase unânime o discurso de que em seus tempos de criança a qualidade do ensino era melhor. Será que era?

Ao iniciar o Mestrado em Educação, no ano de 2016, tinha a convicção de que a formação de professores no passado era melhor (nos cursos normais

e de habilitação para o magistério) do que a formação de professores polivalentes que atualmente se dá nos cursos superiores de Pedagogia. Porém, com o amadurecimento que o processo de pesquisa traz ao pesquisador, a convicção transformou-se em dúvida e em anseio de compreensão de como se dá a formação de um professor para os anos iniciais da escolarização. A transformação de profissional docente em profissional docente e pesquisadora tem sido a atual mudança pela qual tenho passado.

É com um olhar menos apaixonado e mais arguto, que construí essa pesquisa. Seria injusto não dizer que a construção desse olhar se deu com o auxílio de muitos colegas professores pesquisadores, também envolvidos com a profissão de formar e ao mesmo tempo formar-se.

O campo do conhecimento deste estudo é a formação de professores. Um assunto muito debatido entre aqueles que pensam e se preocupam com a educação, mas longe de ser esgotado, dada a sua relevância e amplitude. Para Saviani (2016), uma educação de qualidade é perpassada pela qualidade da formação de professores.

As políticas de formação de professores na atualidade infelizmente estão permeadas por uma concepção produtivista de ensino, em que a reflexividade crítica do docente tem sido relegada a um segundo plano no exercício da profissão. Avaliações de ranqueamento como o IDEB, ENEM e ENADE nos últimos dez anos, têm ditado as atividades em sala de aula, num espaço em que os professores têm sido reduzidos em muitos casos a meros aplicadores de materiais “didáticos” pré-concebidos, como videoaulas e apostilas. Em muitos casos, o papel criador e crítico reflexivo do professor tem sido substituído por ações meramente neotecnicistas. Por conta desse novo papel

que lhe foi imposto, a formação do docente nos atuais cursos de Pedagogia, por exemplo, apesar das ilhas de resistência que a pesquisa em educação tenta estabelecer, está aligeirada e precarizada. O discurso político-empresarial temerário dessas ações é o de que não é tão imediata a necessidade de o professor planejar e organizar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Saviani (2016) aborda a questão do retrocesso que se sucedeu no campo da formação de professores primários a partir da instituição dos cursos de Habilitação Específica para o Magistério pela Lei nº 5.692/71, substituindo as escolas normais. Nas suas palavras: *aquele mínimo de unidade e consistência atingido pela experiência normalista se fragmentou e se descaracterizou.*

Não existe aqui a intenção de se valorizar o curso normal em detrimento da atual formação em nível superior oferecida nos cursos de Pedagogia. Porém, o conhecimento crítico de algumas ações da escola normal pode dar subsídios para uma análise mais perspicaz sobre os princípios que o pensamento neotecnicista tem conseguido imprimir na formação dos professores polivalentes¹.

O objeto de estudo desta dissertação são as práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas durante os anos de 1950 a 1970. Práticas pedagógicas são práticas educativas que se organizam para concretizar

¹ O termo “professor polivalente” faz referência neste texto ao docente que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, denominação mais recentemente utilizada a partir de 1998 na versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores. Segundo Cruz (2012), essa denominação origina-se da ideia de “polivalência” demandada pelo discurso neoliberal, no período pós-crise do capitalismo, que concebe o trabalhador como agente que atua em diversas áreas e que possui dessa forma flexibilidade funcional.

determinadas intenções pedagógicas, configurando-se em práxis, na medida em que a intenção é o que *dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.* (FRANCO, 2015, p.604).

O conceito de práxis aqui é entendido de acordo com o pensamento de MARX, citado por Pimenta (2012, p. 99): *Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis).* Nesta perspectiva, a prática pedagógica é práxis, na medida em que é norteada pela teoria. Entretanto, a teoria não é mais importante que a prática, pois por si só a teoria não modifica a realidade. Analogamente, a prática sem teoria torna-se sem razão, mecânica. *Essa é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, 'abstratas',* conforme Konder (1992, p. 116).

Investigar práticas pedagógicas, por esse olhar, significa não apenas pesquisar atividades, mas teorias subjacentes. Implica observar os sujeitos dessas práticas, o espaço-tempo em que vivem/viveram, suas concepções ideológicas, seus ideários e suas representações sociais. Tenho constatado que não é possível compreender as práticas pedagógicas separadas do conhecimento do meio social em que ocorreram e dos atores que delas se apropriaram, agiram sobre ou foram influenciados por essas práticas.

Sendo assim, construí a questão de pesquisa: **Como se organizavam as práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas entre os anos de 1950 e 1970?**

Partindo da questão de investigação, defini que o objetivo geral desta pesquisa é o de compreender a concepção e a organização de algumas

práticas pedagógicas que eram desenvolvidas nas escolas normais paulistas da época. Como objetivos específicos da pesquisa propus:

- Analisar o contexto histórico que compreendeu os anos de 1950 e 1970, relacionado à organização, funcionamento, expansão e extinção das escolas normais;
- Investigar os fundamentos teóricos que embasam os conceitos que envolvem a formação inicial de professores;
- Mapear as categorias de análise das práticas pedagógicas a partir dos dados coletados, da teoria e das narrativas das entrevistadas.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com elementos da pesquisa narrativa, que foi construída através de revisão da bibliografia, entrevistas e análise documental. Foi realizada uma coleta de informações na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Arquivo e Biblioteca da antiga Escola Normal de Campinas, no acervo das pesquisadoras entrevistadas, em obras literárias e documentos.

O primeiro capítulo relata o percurso metodológico da pesquisa e apresenta o “Estado da Questão sobre as práticas pedagógicas das escolas normais no século XX”. O “Estado da Questão” é um procedimento de investigação acerca do que outras pesquisas dizem a respeito do tema que se deseja pesquisar. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o Estado da Questão significa um estudo feito pelo pesquisador de *como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência*. O Estado da Questão (EQ) sobre o tema representou uma fonte relevante de dados e de referências teóricas. Nesse capítulo também descrevo as idas a campo, os passos seguidos para a realização e análise das entrevistas, e finalmente a

metodologia para a análise dos dados, denominada triangulação metodológica, tendo como referência teórica Gomes (2005; 2015) e Minayo (2010).

No capítulo 2 apresento um levantamento histórico e documental a respeito da origem, desenvolvimento e extinção das escolas normais no Brasil, enfatizando o contexto paulista no balizamento histórico aqui escolhido. Os referenciais teóricos sobre os aspectos históricos são de Villela (2000), Tanuri (2000), Saviani (2009; 2013; 2014) e Almeida (2016).

Com a finalidade de dar subsídios para a interpretação e análise crítica dos dados, o capítulo 3 abordou conceitos atuais, características e dilemas na formação inicial de professores para a educação infantil e os anos iniciais da educação básica. A partir das questões: *Que professor é preciso formar? Com que finalidade se formará esse professor? Como esse professor deve ser formado?* busquei referencial teórico nos estudos de Pimenta (1990; 1995; 2006; 2012; 2014) , Franco (2008), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1991) e Libâneo (2012).

Finalmente, no capítulo 4, a pesquisa fez um diálogo entre os dados coletados, o aporte teórico e as memórias formativas das entrevistadas.

A escolha das entrevistadas, como sendo ex-alunas de cursos normais paulistas e professoras pesquisadoras em educação, pautou-se no intento de resgatar não apenas informações, mas memórias permeadas pela reflexão sobre a ação docente, a qual é parte cotidiana do exercício das atividades de investigação que o pesquisador em educação desenvolve. Para Passegi (2011):

Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas.

Além de ser uma atividade formadora, a memória resgata o contexto em que a história do sujeito se deu, transcendendo as questões pedagógicas da formação e permitindo o conhecimento da realidade social, com vistas a transformá-la. A investigação das memórias deu-se através de entrevistas narrativas, cuja fundamentação teórica foi de Schütze (2013) e Bom Meihy (1996).

Verificou-se, através de triangulação metodológica, que práticas pedagógicas realizadas nas escolas normais entre os anos de 1950 e 1970 organizavam-se conforme a política nacional-desenvolvimentista daquele momento, com intenso controle social do Estado brasileiro, que levava à feminização da carreira docente. O ideário educacional era escolanovista, porém com fortes influências da pedagogia tradicional.

A atuação da professora de Prática de Ensino foi considerada peça-chave para a formação docente dos alunos e alunas do curso normal, como revelou a narrativa de uma das entrevistadas. Destaca-se nesse aspecto da formação a análise coletiva das práticas envolvendo normalistas e a professora.

A necessidade de pesquisar o processo formativo da docência é destacada por Maria Eugênia Castanho:

Se a educação é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao invés, pressupõe a ordenação dos elementos processuais, isso não de maneira mecânica, mas com a interferência de um projeto, segue-se que é intencional, que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, explicitando as intenções educativas. (CASTANHO, 2016a, p.37).

Pude, através dos resultados obtidos nesta pesquisa, compreender a organização e as intenções institucionais e políticas que nortearam a formação de professores primários naquele período, despertando-me reflexões importantes acerca da atual formação de professores nos cursos de Pedagogia. Nóvoa (2005) defende a importância de se investigar a história da educação e da formação de professores:

Vivemos num mundo do espetáculo e da moda, particularmente no campo da educação. A 'novidade' tende a ser vista como um elemento intrinsecamente positivo. Há uma inflação de métodos, técnicas, reformas, tecnologias. Mais do que nunca é preciso estarmos avisados a estas 'novidades', evitando o frenesi da mudança que serve, regra geral, para que tudo continue na mesma. A história da educação é um dos meios mais eficazes para cultivar um saudável ceticismo, que evita a 'agitação' e promove a 'consciência crítica'. Não estou a falar de uma história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce nos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado.

Os caminhos e descaminhos percorridos pela escola normal no contexto paulista e brasileiro serviram como embasamento histórico e teórico para novas formulações e ações de transformação acerca dos atuais cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, nas considerações finais acerca do presente estudo.

É preciso conhecer o passado para analisar o presente e vislumbrar o futuro (PEREIRA, 2007, p.86). Sem se perder nos "modismos", mas, igualmente, sem temer possíveis mudanças. Afinal, parafraseando Guimarães Rosa na epígrafe desta introdução, mudanças são apenas consequências da nossa bela incompletude.

Capítulo 1

O percurso metodológico da pesquisa e o Estado da Questão sobre as Práticas Pedagógicas das Escolas Normais Brasileiras no Século XX

Escola normal do Brás. Reduto pedagógico da pequena burguesia. O estudo não é muito caro. Os pais querem que as filhas sejam professoras, mesmo que custe comer feijão, banana e broa todo dia.

M. Lobo, 1933.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO METODOLÓGICO E O ESTADO DA QUESTÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS NORMAIS BRASILEIRAS NO SÉCULO XX

Pautando-me no princípio de que realizar esta pesquisa envolveu alguns marcos de mudança de pensamento em minha pessoa em relação às práticas pedagógicas nas escolas normais, defini iniciar este estudo relatando um deles, que foi a apresentação de meu projeto de pesquisa em várias ocasiões aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa *Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação*, coordenado por minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, no âmbito da Universidade Católica de Santos.

Orientações e questionamentos do grupo me levaram a aprofundar o embasamento teórico acerca dos métodos de coleta de dados. Inicialmente, a obra de Lüdke & André (1986) me ajudou no sentido de organizar em tabelas todo o levantamento de teses e de dissertações da atualidade encontradas acerca da temática da pesquisa. Essas tabelas, que se encontram no APÊNDICE, deram origem ao Estado da Questão (EQ)². Esse procedimento de estudo trouxe para a pesquisa um novo olhar acerca das escolas normais, olhar que até então, após dez meses de levantamentos, ainda era um pouco romântico e saudosista. O EQ

² Atualmente, ao se referir ao conjunto da produção sobre certo objeto de estudo, os textos acadêmicos utilizam a expressão “estado da arte”. Preferi, contudo, empregar “estado da questão”, conforme o referencial adotado nesta pesquisa e acatando sugestão do prof. Sérgio Castanho na minha qualificação. Por sua vez, o prof. Castanho baseou-se em Tomás de Aquino, que, nas *Quaestiones Disputatae*, iniciava a discussão de cada questão com o célebre *Status Quaestionis* (“estado da questão”), em que fazia o levantamento de tudo o que se havia produzido até então sobre o problema em disputa.

foi submetido à comissão julgadora da 38ª Reunião Nacional da ANPED³ e foi aprovado para a apresentação enquanto pôster.

1.1 O ESTADO DA QUESTÃO DE PESQUISA

Como relatei anteriormente, no início da investigação fui em busca de outras pesquisas relacionadas ao problema: **Como se organizavam as práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas entre os anos de 1950 e 1970?**

Embora tivesse encontrado informações relevantes nesse levantamento, sentia falta do estabelecimento de um diálogo desses dados com o objeto de estudo da dissertação.

No final de 2016, fui encorajada por minha orientadora a desenvolver um Estado da Questão, procedimento que vem sendo utilizado nas pesquisas de mestrado e de doutorado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Estadual do Ceará.

Entendo ser importante abordar o significado do termo “Estado da Questão” que, de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), pode ser confundido com Estado da Arte ou com Revisão Bibliográfica. Para os autores, o Estado da Questão significa um estudo feito pelo pesquisador de “como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência”. Dessa forma, é possível identificar categorias de análise, delinear objetivos, tecer reflexões acerca do tema abordado e principalmente vislumbrar contribuições da pesquisa em andamento que façam com que a mesma se torne relevante para o conhecimento científico.

³ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Evento realizado entre os dias 01 e 05 de outubro de 2017.

O Estado da Arte ou Estado do Conhecimento possui um “caráter inventariante e descritivo” acerca de toda a produção científica e acadêmica sobre um determinado campo do conhecimento (FERREIRA, 2002, p. 258). O Estado da Questão busca informações de caráter específico, diretamente ligadas ao tema investigado pelo pesquisador. A Revisão Bibliográfica tem um objetivo diferenciado, que é o de fornecer embasamento teórico e subsídios para o desenvolvimento das categorias de análise relacionadas à pesquisa em andamento (NÓBREGA-TERRIEN E TERRIEN, 2004, p. 8).

De acordo com esses autores, investigar a produção de outras pesquisas acerca de um determinado tema permite que se construa um olhar sobre várias fontes, de forma a se superar a visão fragmentada do conhecimento. Nóvoa (2011) afirma o quanto é importante ao pesquisador, antes de iniciar sua pesquisa, fazer um levantamento sobre a produção científica a respeito do tema que se pretende pesquisar.

Por meio da leitura de artigos, teses e dissertações sobre o tema foi possível identificar, contextualizar e compreender algumas práticas pedagógicas realizadas nos cursos normais há mais de sessenta anos. Através da realização desse estudo, pude atrelar minha investigação ao conhecimento científico já produzido de uma forma dialógica e colaborativa.

1.1.1 A PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Foram levantados no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) 38 trabalhos entre dissertações e teses, datados entre 2011 e 2016, tendo como descritores as palavras “escola normal” e “curso normal”.

O recorte desconsiderou os cursos normais superiores e os cursos de habilitação específica para o magistério, que em algumas pesquisas também são denominados cursos normais. Dessa forma, das 38 pesquisas, 12 referem-se às escolas normais.

Embora a pesquisa se refira às escolas normais paulistas, o EQ mapeou pesquisas em nível nacional, pois os trabalhos específicos sobre o estado de São Paulo no recorte histórico em questão, até então, eram escassos. Além disso, a compreensão da formação de professores no âmbito brasileiro favoreceria o entendimento das práticas pedagógicas que ocorriam no contexto regional paulista.

A análise das dissertações e teses aplicou-se, especificamente, aos cursos de formação de professores primários em nível médio vigentes no Brasil a partir do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Normal, até o advento da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências, entre as quais o término do funcionamento das Escolas Normais.

Quadro 1 - Portal da CAPES (dissertações e teses) acesso em 11/05/2016. Pesquisas realizadas entre 2011 e 2016. Descritores: curso normal, escola normal. (continua)

Autor	Ano	Tipo	Universidade	Resultados
BARROS	2011	Tese	Universidade Federal do Ceará	A Escola Normal Regional de Juazeiro do Norte formou normalistas mulheres cuja emancipação se deu pela educação e pelo trabalho.
CARDOSO	2011	Dissertação	Universidade Estadual de Feira de Santana	A Escola Normal de Feira de Santana influenciou a formação e a escolha da trajetória profissional das entrevistadas.

CONSIDERA	2011	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A triangulação entre Estado, Escola e Comunidade revela os vértices de mentalidades totalmente conflitantes.
FRANKFURT	2011	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A Lei 5692/71 foi bem recebida no contexto escolar. A crítica não se baseia na análise dos históricos escolares, mas no regime militar.
HERVATINI	2011	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá - PR	As escolas refletem na formação a política nacional desenvolvimentista e princípios escolanovistas.
RODRIGUES	2011	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Houve total descaracterização e desprestígio social do curso normal e da carreira docente durante o regime militar. Subordinação da educação à produção.
ROSSO	2011	Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Formação centrada no papel social da mulher na escola normal católica.
ROZETTI	2011	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	A formação no curso normal estava associada aos ideais de cristianização e aos anseios da sociedade da época.
GRAÇA	2012	Dissertação	Universidade Tiradentes - SE	A formação no Instituto Sagrado Coração de Jesus era o de civilizar as moças das classes abastadas e prepará-las para o exercício do lar.
POZZOBON	2012	Tese	Universidade de Vale do Rio dos Sinos	Práticas de ensino de matemática nas escolas normais são constituídas por jogos que envolvem as concepções de cada época.
SANTOS	2012	Dissertação	Universidade de São Paulo	O Canto Orfeônico revelou contradições e criou um patriotismo no imaginário normalista.

ZANETI	2012	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	A Escola Franciscana Nossa Senhora Aparecida foi um marco na educação da cidade, seguindo os ideais franciscanos.
--------	------	-------------	---------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria

(conclusão)

Os autores de referência mais citados nas pesquisas foram Agustín Escolano Benito, Antônio Nóvoa, Carlos Monarcha, Demerval Saviani, Dominique Julia, Faria Filho, Leonor Tanuri, Michael de Certau, Michel Foucault, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Selma Garrido Pimenta e Viñao Frago. A metodologia de pesquisa, de modo geral, basicamente consistiu em análise documental, revisão bibliográfica, entrevistas e questionários.

1.1.2 A PESQUISA SOBRE OS PERIÓDICOS NO BANCO DE DADOS DA SCIELO

O estudo sobre os periódicos estendeu-se a um período histórico maior. Ao ler os resumos das dissertações e teses e algumas destas produções na íntegra, senti a necessidade de compreender a origem de determinadas práticas pedagógicas evidenciadas. Refletir sobre tais práticas é fundamental:

As transformações da prática escolar não se dão apenas com teorias do saber científico, mas principalmente a partir da reflexão sobre a prática. (CASTANHO, 2005, p.135).

Pude observar, a partir da leitura dos artigos, que algumas práticas pedagógicas e elementos da cultura escolar das escolas normais dos anos de 1950 a 1970 remontavam de períodos anteriores. A existência e o uso de manuais pedagógicos pelas (os) normalistas, por exemplo se iniciaram ainda no século XIX (SILVA, 2007, p. 272).

Foi examinado um total de 20 artigos publicados em periódicos científicos (Qualis A-1 e A-2), esses estudados em sua totalidade. Os descritores utilizados foram “escola normal”, “normal” e “normalistas”.

Com a finalidade de dar mais densidade à coleta de dados, selecionei artigos a partir do ano 2000 até 2016. Artigos em periódicos como o de Tanuri (2000) são citados de forma recorrente em publicações diversas, quando a temática tratada se refere à escola normal ou à história da formação de professores.

Quadro 2 – Banco de dados da SciELO acesso em 26/12/2016. Artigos publicados entre 2000 e 2016. Descritores: escola normal, normal, normalistas.

Periódico	Quantidade de artigos	Instituição	Anos das publicações	Qualis em Educação
Caderno CEDES	2	UNICAMP	2011 e 2012	A2
Cadernos de pesquisa	2	Fundação Carlos Chagas	2005 e 2009	A1
Educação e pesquisa	2	USP	2005 e 2016	A1
Educação em revista	1	UFMG	2015	A1
Educar em revista	3	UFPR	2009 e 2013	A1
História da Educação	7	Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação	2012 a 2014 e 2016	A2
Revista Brasileira de Educação	3	ANPED	2000, 2007 e 2012	A1

Fonte: Elaboração própria

A análise dos periódicos trouxe a compreensão a respeito da origem de várias práticas pedagógicas nos cursos normais brasileiros, sempre atreladas à dinâmica política do Estado e à sociedade que se configurava no país durante o período observado.

1.1.3 UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS

As investigações demonstraram que, na questão da formação de professores, as práticas pedagógicas nessas escolas refletiam ideários e concepções das correntes pedagógicas em voga (LOPES, 2009), (HERVATINI, 2011) e (POZZOBON, 2012).

Historicamente a escola normal foi marcada pela feminização do magistério, embora as mulheres, mesmo que em maior número, dificilmente chegavam a ocupar os cargos de gestão. Barretto (2010) e Werle (2005) trazem suas contribuições sobre essa questão.

Foto 1 – Quadro de formatura de normalistas da Escola Normal de Campinas (1963)



Fonte: Acervo pessoal de entrevistada

Na fotografia acima, pode-se observar a presença maciça de mulheres nos cursos normais. Considera (2011) traz no título de sua dissertação o termo “mães da pátria”, pois as mulheres eram conclamadas, segundo a autora, a assumir o dever cívico de educar as crianças do país.

As categorias de análise de dados nas pesquisas realizadas tiveram uma considerável variação de interesses. Vale elencar:

- A caracterização das práticas pedagógicas nas escolas normais;
- A feminização do magistério;
- Os manuais pedagógicos e os impressos estudantis nas escolas normais;
- Associação da educação com a área da saúde nos currículos de formação de professores;
- A presença da psicologia e dos testes psicológicos nos cursos normais;
- A dicotomia entre o que se aprendia nos cursos normais e a realidade nas salas de aula;
- Os conceitos religiosos na formação de professores;
- Formação propedêutica versus formação pedagógica na estrutura curricular dos cursos normais;
- A influência da formação recebida na Escola Normal nas trajetórias de vida das alunas e alunos; e
- A perda de identidade do curso normal a partir das diretrizes legais pautadas na concepção tecnicista de ensino que passaram a vigorar nos anos de 1970.

Apesar da existência de variadas categorias abordadas dentro das pesquisas, todas foram unânimes em relacionar as práticas pedagógicas nas escolas normais a políticas governamentais ou a princípios da igreja católica.

1.1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao observar vários dos resumos dos trabalhos aqui relacionados, foi possível compreender que as práticas pedagógicas para a formação de professores nas escolas normais brasileiras foram influenciadas pela política nacional desenvolvimentista vigente na época (1930-1970). Essa corrida pelo desenvolvimento do Brasil se iniciou com o fim da velha república e com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930 (VASCONCELLOS, 2012, p. 354).

A política educacional da era Vargas, a partir da segunda metade da década de 1930, estava em consonância com os ideários de um país que necessitava de mão de obra especializada e docentes bem preparados. Lopes (2009) e Vasconcellos (2012) abordam a formação de normalistas como sendo fortemente influenciada pela política nacionalista do Estado Novo.

As políticas públicas evidenciadas nas pesquisas ora estudadas são de expansão da escola normal a partir dos anos finais da década de 1940, prática pedagógica estimulada pelos governantes, mas criticada por estudiosos naquele momento.

A dissertação de Rodrigues (2011) também trata da questão do direcionamento pedagógico, na época, para uma formação de professores voltada a uma escola produtiva e operacional que atendesse aos interesses de um país em desenvolvimento. A tendência desenvolvimentista do governo federal em relação à política educacional culminou, em 1971, com a instituição da Lei 5.692. Segundo a autora, houve a partir dessa lei uma *total descaracterização e desprestígio social do curso e da carreira docente*.

Há, no entanto, entre as pesquisas aqui analisadas, uma que não atribui a descaracterização da escola normal à Lei 5.692/71. A tese de Frankfurt (2011) tem como resultado, no que se refere ao estudo de duas escolas normais paulistas, que a Lei 5692/71 foi bem recebida no contexto escolar dessas escolas na época, e que a crítica de muitos pesquisadores não se baseia na análise dos currículos, mas no regime militar.

Pude compreender, pela maioria das pesquisas aqui citadas, que a política educacional brasileira no século XX estava intrinsicamente ligada ao ideário econômico de desenvolvimento industrial e urbano do país. A necessidade de mão de obra escolarizada gerou a demanda de formação de mais professores primários. Para se formar mais professores, houve o estímulo ao aumento de estabelecimentos de ensino que oferecessem o curso normal.

Considera (2011) encontra como resultado da sua investigação acerca da Escola Normal Rural de Cantagalo, Rio de Janeiro, uma *triangulação entre Estado, Escola e Comunidade que revela os vértices de mentalidades totalmente conflitantes*. Ou seja, as políticas educacionais não atendiam aos anseios da população, que eram voltados a uma formação para a vida e o empoderamento social, e tampouco aos objetivos de uma escola com princípios escolanovistas, mais centrados nas necessidades de aprendizagem das crianças e na inovação das metodologias tradicionais de ensino, como será abordado no Capítulo 2. O interesse governamental na época era o de formar mão de obra operária para desenvolver o país.

1.1.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO OBJETO DE PESQUISA

A exemplo de Hervatini (2011) em sua investigação, classifiquei as práticas pedagógicas evidenciadas nas pesquisas e artigos em algumas categorias, para tornar mais clara a exposição:

- Práticas pedagógicas organizacionais e de gestão do ensino primário;
- Práticas pedagógicas de caráter higienista e de eugenia;
- Práticas pedagógicas favorecidas pela cultura escolar;
- Práticas pedagógicas de ideologia nacionalista;
- Práticas pedagógicas de conotação religiosa;
- Práticas pedagógicas para a docência no ensino primário.

Com a descrição dessas práticas pedagógicas a seguir, poderá ser observado que as mesmas, identificadas nas pesquisas em análise, sempre são atreladas a intenções de caráter uniformizador e controlador da população brasileira.

1.1.5.1 Práticas pedagógicas organizacionais e de gestão do ensino primário

As escolas normais, de acordo com a legislação vigente na época, eram assim tipificadas:

- Escolas Normais e Institutos de Educação
- Escolas Normais Regionais Rurais
- Escolas Normais Livres Católicas ou Não Católicas

As Escolas Normais e os Institutos de Educação tinham em seu currículo, além das disciplinas básicas e pedagógicas, conteúdos voltados às características econômicas da região (HERVATINI, 2011, p. 124).

Já as Escolas Normais Regionais Rurais, a exemplo da Escola Normal Rural de Cantagalo (RJ), estudada na dissertação de Considera (2011), e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (CE), analisada na tese de Barros (2011), eram influenciadas pelas concepções do “ruralismo pedagógico”. De acordo com Considera (2011):

O chamado ruralismo pedagógico defendia a urgência da ressurreição agrícola no Brasil e a importância do ensino agrícola prático em escolas rurais, ressaltando práticas formativas e pedagógicas ligadas às ideias de valorização do meio rural e conservação de seus recursos naturais como propostas de modernidade educacional pretensamente adequadas às regiões interioranas.

A formação de professores nas escolas normais regionais, na concepção das pesquisadoras citadas, tinha um caráter emancipatório através da educação e do trabalho.

As escolas primárias, os grupos escolares e os jardins de infância anexados aos cursos normais e seu papel na formação das (os) normalistas não foi um tema abordado nas pesquisas analisadas.

1.1.5.2 Práticas pedagógicas de caráter higienista e de eugenia⁴

No início do século XX e durante o período de existência das escolas normais, a saúde e a educação tinham uma relação muito estreita. Haja vista a fundação do Ministério da Educação em novembro de 1930, denominado: *Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*.

⁴ Eugenia é um termo que significa “bem-nascido”. Foi criado pelo antropólogo e matemático inglês Francis Galton em 1883. A sua teoria busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas. O controle social intenso, de acordo com a eugenia, formaria uma população mais saudável e conseqüentemente uma melhoria genética nas raças. Inspiradora do nazismo, na Alemanha de Adolf Hitler.

Viviani (2005) analisa em seu artigo a disciplina de Biologia Educacional nas escolas normais paulistas entre 1933 e 1970. O interesse da matéria era o de disciplinar os futuros alunos das (os) normalistas para a *máxima eficiência física e mental*. A higiene e a melhoria da raça (eugenia) eram fatores chave para o desenvolvimento da nação.

Os alunos da escola normal deviam ser exemplos de asseio e saúde a fim de formar cidadãos também saudáveis. Vasconcellos (2012, p. 357) verificou em uma de suas entrevistas que, para ingressar no curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, capital federal no final dos anos da década de 1940, as alunas não podiam estar abaixo ou acima do peso ou possuir qualquer defeito físico.

Foto 2



Foto 3



Foto 2 – Modelo anatômico adquirido pela Escola Normal de Campinas na primeira década do século XX do MAISON DEYROLLE, Paris, França.

Foto 3 – Material de laboratório adquirido pela Escola Normal de Campinas na primeira década do século XX do MAISON DEYROLLE, Paris, França.

Fonte: Imagens gentilmente cedidas à autora pelo arquivo museológico da antiga Escola Normal de Campinas, hoje escola Estadual Carlos Gomes – Campinas – SP.

Corrêa (2013) também aborda a questão da eugenia em uma escola normal de Curitiba, estado do Paraná.

A psicologia que durante esse período possuía *um caráter mais científico que filosófico*, conforme Carvalho, Daros e Sganderla (2012), influenciava as práticas pedagógicas nas escolas normais, na medida em que os testes psicológicos eram aplicados para as crianças. Embora a preocupação com as fases de desenvolvimento da inteligência da criança seja desejável no exercício da docência primária, houve, em minha opinião, um certo exagero na utilização desses testes, na medida em que pesava sobre os ombros da criança ou de sua família toda a culpa acerca do fracasso escolar.

A Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, mantinha em suas dependências um laboratório de psicologia, que foi objeto de estudo de Miranda (2015).

1.1.5.3 Práticas pedagógicas favorecidas pela cultura escolar

Algumas das pesquisas estudadas abordaram o tema das influências da cultura escolar, não apenas na formação do imaginário das (os) normalistas, mas no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Escolas normais como a Escola Normal de Porto Alegre (FRAGA, 2013), as escolas normais rurais gaúchas, a Escola Normal de São Paulo (WERLE, 2013) e a Escola Normal de Campinas (CASTANHO, 2017b) possuíam revistas produzidas pelas alunas e alunos dos cursos normais. Segundo essas autoras, essas revistas eram um instrumento de voz e autonomia para os estudantes. Os alunos e alunas escreviam desde informações de prestação de serviços, tiras de humor até artigos pedagógicos. Conforme Castanho (2017b):

Graças à liderança da aluna Cleide Albrecht, presidente do grêmio República estudantina Castro Alves quando fez o ginásio e da Associação Normalista "Álvares de Azevedo" quando estava no 3º e último ano do Curso Normal, a turma formada em 1963 da qual faço parte reúne-se até hoje, tendo se reunido em dezembro de 2013, ano do Jubileu de Ouro. Compareceram 92 pessoas, incluindo formandas e familiares. O jornal em que atuava na escola era o *Ex libro lumen* (do livro, a luz) e era uma honra ter nele redação publicada.

Outra prática pedagógica era a produção e uso pelas (os) normalistas de manuais pedagógicos, voltados para a prática de ensino e para a organização escolar. Silva e Perez (2014), Silva (2007) abordaram essa questão em suas pesquisas.

Foto 4 – Capa de um manual pedagógico utilizado por normalistas (11ª edição, 1966)



Fonte: Acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1.1.5.4 Práticas pedagógicas de ideologia nacionalista

As práticas pedagógicas de ideologia nacionalista também foram destacadas nas pesquisas observadas.

Santos (2012) teve como objeto de estudo a disciplina de Canto Orfeônico na Escola Normal. Segundo o autor, o canto orfeônico tinha por objetivo, entre outros, inculcar nas alunas o sentimento patriótico.

O amor pela pátria e o culto aos heróis nacionais eram preceitos difundidos pelos governos estaduais e federal, devendo constar como disciplina obrigatória nas escolas primárias e nos cursos normais.

O objetivo dessas práticas, de acordo com as pesquisas, era o de unificar a nação em prol do desenvolvimento e evitar a propagação de ideias comunistas as quais eram combatidas pelo regime militar.

Os alunos e alunas da Escola Normal deviam servir como modelo social que representava o cidadão saudável, esguio, disciplinado e comprometido com o país (HERVATINI, 2011, p. 139-142). As (os) normalistas tinham, nas palavras de Abdalla (2009), uma forte *representação social da carreira docente*, e esta postura profissional cívico-patriótica era difundida enquanto prática pedagógica nos cursos normais.

1.1.5.5 Práticas pedagógicas de conotação religiosa

Diferentemente das Escolas Normais Regionais, as Escolas Normais Livres Católicas eram influenciadas por princípios religiosos difundidos na época, como a formação da mulher para cuidar da família.

A pesquisa de Graça (2012) concluiu, por exemplo, que a formação de professoras no Instituto Sagrado Coração de Jesus (Estância – SE), na década

de 1950, era voltada para *civilizar as moças das classes abastadas e prepará-las para o exercício do lar*. Zaneti (2012) e Rosso (2011), que também pesquisaram escolas normais católicas, chegaram a resultados similares.

Os artigos publicados em periódicos que se referiram às escolas normais católicas (WERLE, 2005) e (ARRUDA, 2012) destacaram a representação feminina enquanto dona de casa, mãe e cuidadora de crianças. A profissionalização docente mostrava-se como um interesse secundário de formação nessas escolas. Aqui destaca-se a questão da feminização do magistério.

A disciplina de Religião era comum no currículo das escolas normais, mesmo das que não eram católicas.

1.1.5.6 Práticas pedagógicas relacionadas à docência no ensino primário

As práticas pedagógicas relacionadas à docência no ensino primário revelam contradições no que diz respeito às ideias pedagógicas difundidas na primeira metade do século XX e a orientação política que o Brasil seguiu a partir do final da década de 1930.

Em sua tese sobre as práticas pedagógicas na educação matemática dentro desse período, Pozzobon (2012) afirma que a aliança da psicologia com a pedagogia no início do século XX possibilitou, no ensino da matemática, o desenvolvimento do raciocínio, a aprendizagem de conceitos, o uso do material concreto e o raciocínio lógico (princípios escolanovistas). Jinzenji, Luz e Campos (2016) abordam a adaptação das escolas normais rurais em Minas Gerais aos mesmos princípios.

Segundo Hervatini (2011, p.156), em contrapartida ao ideário da Escola Nova, que preconizava um ensino libertário para a criança, havia a forte ideologia política da ordem e da obediência. Nesse contexto, havia práticas pedagógicas nas escolas normais inspiradas na teoria herbartiana⁵ que preconizavam a preocupação com a disciplina na sala de aula, a atividade produtiva e a ação diretiva do professor para com os alunos.

Ao mesmo tempo em que as alunas e alunos da escola normal tinham a oportunidade de estar em contato com as escolas primárias, vivenciando os conceitos da experimentação, havia uma exigência de que as normalistas soubessem conduzir a sala de aula com autoridade.

Havia, portanto, um conflito entre o que deveria e o que poderia ser adotado na Escola Normal como prática pedagógica na formação de professores.

1.1.6 CONTRIBUIÇÃO DO ESTADO DA QUESTÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O Estado da Questão, como sendo uma experiência de se averiguar quais foram os objetivos, categorias de análise e resultados das pesquisas acerca das escolas normais brasileiras no século XX, foi muito revelador.

Ao escolher o tema da minha pesquisa “Práticas Pedagógicas nas Escolas Normais Paulistas”, havia grande interesse de minha parte pelo assunto, mas também muitas representações e conceitos que foram

⁵ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um filósofo alemão do século XIX. Valorizou a psicologia na concepção teórica do ensino. Para Herbart a ação pedagógica é constituída por três princípios: o controle do comportamento da criança, mantendo-a ocupada; o despertar do interesse da criança e o terceiro é a disciplina, para conduzir a criança no caminho da virtude.

modificados. Construiu-se em mim, a partir daqui a *dúvida metódica* (GHEDIN; FRANCO, 2011) que o pesquisador precisa ter ao analisar seu objeto de pesquisa. É sempre bom lembrar que a dúvida como princípio do método foi uma das grandes contribuições de Descartes.

Ao observar as categorias de análise reveladas nas pesquisas, reconheci a polivalência na formação das (os) normalistas, o tecnicismo reflexivo (porém não crítico) nas práticas para a docência e a tutela intensa do Estado na formação de professores para o ensino primário. Às escolas primárias anexadas aos cursos normais como prática pedagógica cabe uma investigação mais minuciosa.

Elaborar o EQ foi fundamental para a preparação do roteiro e condução das entrevistas, de forma que pude compreender, com a ajuda dos sujeitos, as categorias de análise aqui levantadas. Senti-me mais preparada para entrevistar as professoras pesquisadoras e compreender suas memórias.

1.2 O LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA ESCOLA NORMAL

Após realizar o EQ, fui em busca do levantamento histórico sobre as escolas normais paulistas. Estive na Universidade de São Paulo, na biblioteca da Faculdade de Educação, e foi possível encontrar vários manuais pedagógicos, livros relacionados ao tema do período histórico da pesquisa e documentos com dados sobre as escolas normais paulistas. Pude refinar a escolha dos autores para o embasamento teórico do segundo capítulo.

Tive a oportunidade de visitar para observação a antiga Escola Normal de Campinas, durante o VI Simpósio Ibero-americano de História, Educação e Patrimônio-Educativo, promovido pela Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP). Fui recebida pela Prof.^a Dra. Maria Cristina Menezes, coordenadora do evento e responsável pelo acervo museológico da antiga Escola Normal. A visitação foi possível graças a colaboração da entrevistada para esta pesquisa, Prof.^a Dra. Maria Eugênia Castanho, que me mostrou as dependências da escola e os locais onde vivenciou suas memórias. O contato com todo o material do acervo, mais as informações coletadas junto aos participantes do simpósio que ocorria na antiga Escola Normal, trouxeram uma grande contribuição para a compreensão das práticas pedagógicas investigadas.

1.3 A HISTÓRIA ORAL E A MEMÓRIA NO CAMPO DA PESQUISA QUALITATIVA

Nesta etapa da pesquisa, a intervenção do grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora foi de grande valia no sentido de buscar a justificativa da escolha dos sujeitos da pesquisa: *Por que a escolha de ex-normalistas, hoje pesquisadoras em educação?*

Acredito que as memórias dessas pessoas estão repletas, não apenas da lembrança de fatos ocorridos no passado, mas de reflexões acerca desses fatos. O exercício da pesquisa em educação é uma atividade crítica-reflexiva por excelência. Por isso, resgatar as memórias do pesquisador em educação sobre a sua formação inicial para a docência é também trazer à tona toda a sua concepção sobre a formação de professores, após anos de dedicação à pesquisa sobre o tema. Para Bosi (2003), o ato de partilhar a memória em um contexto de pesquisa, traz consigo uma responsabilidade social:

A memória dos velhos desdobra e alarga de tal maneira os horizontes da cultura que faz crescer junto com ela o

pesquisador e a sociedade em que se insere. [...]. Se alguém colhe um grande ramallete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta.

A memória, quando é ressignificada pela leitura crítica, não apenas do pesquisador, mas principalmente do próprio pesquisado, possibilita a construção do conhecimento. Nas palavras de Sérgio Castanho:

A memória é o principal nutriente da história, mas não se identifica com ela, assim como a semente não é o passarinho que, não obstante, nutre. (...) Gostaria de insistir na distinção entre memória e história, nada obstante a profunda imbricação, eu diria a indissociabilidade, que os dois termos possuem, notadamente quando observados do ponto de vista mais organizativo, que é o da história. (CASTANHO, 2011, P. 11-12).

1.4 A FASE DAS ENTREVISTAS

A pesquisa qualitativa no campo da Ciência da Educação teve seus primeiros ensaios no início do século XIX, em estudos sobre processos educacionais em escolas europeias (WELLER; PFAFF, 2013). Entretanto, foi apenas a partir da segunda metade do século XX que o uso de métodos qualitativos de pesquisa tomou corpo e esses métodos passaram a ser usados em ampla escala nas pesquisas em Ciências Sociais e na Ciência da Educação.

De acordo com Gatti e André (2013), a pesquisa qualitativa foi uma resposta ao positivismo que dominava até então as investigações em educação, fortemente influenciada pela psicologia experimental até meados dos anos de 1960. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o pesquisador perde a neutralidade e deixa de ser o *cientista, aquele que sabe*. Passa-se a valorizar

a voz do pesquisado, o contexto em que vive e sua trajetória individual em um percurso sócio-histórico.

Dentre as abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, a aqui escolhida como uma das fontes de dados foi a entrevista narrativa. Esta rompe com a tradicional forma de se entrevistar baseada em perguntas e respostas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema abordado de forma livre (*ad libitum*), trazendo à tona informações que em muitas situações fogem aos olhos do pesquisador (como foi o caso desta pesquisa). A fundamentação teórica aqui adotada para o uso das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa é de Schütze (2013) e Jovchelovitch e Bauer (2002).

Segundo Weller (2009), o objetivo da entrevista narrativa não é o de reconstruir a história de vida do entrevistado, mas o de compreender os contextos que influenciaram a vida e as ações desses sujeitos.

Lukács (1965) diferencia os atos de descrever e de narrar. A descrição faz com que o homem se rebaixe ao nível de coisas inanimadas, pois as palavras apresentam um quadro estático das coisas. Narrar envolve uma concepção de mundo de quem fala, o exercício do pensamento que reflete a relação do narrador com o mundo.

Jovchelovitch & Bauer (2002) referem que o uso de narrativas é adequado nos seguintes casos:

- Projetos que investigam acontecimentos específicos;
- Projetos em que variadas versões da história estão em jogo, por conta da variedade de grupos sociais;
- Projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos.

Esta pesquisa compreende a combinação do contexto sócio-histórico da Escola Normal da segunda metade do século XX com as narrativas de duas ex-normalistas hoje pesquisadoras na área da educação.

Conforme a teoria de Schütze (2013), nas ações de preparação para as entrevistas, elaborei um roteiro com algumas perguntas para nortear a conversa com as entrevistadas. Optei por enviar esse roteiro para as entrevistadas aproximadamente quinze dias antes da data da entrevista, explicando brevemente os objetivos da pesquisa. Meu intento foi o de esclarecer a respeito das informações que eu pretendia investigar e o de despertar a memória das entrevistadas de uma maneira precedente. Não pedi para que respondessem por escrito. O roteiro encontra-se no APÊNDICE.

Tanto através de Schütze⁶ quanto de Szymanski (2002) pude compreender que durante a entrevista deveria intervir o menos possível, possibilitando às entrevistadas que expusessem suas memórias de forma livre.

Durante a entrevista, que foi gravada com autorização prévia das entrevistadas, fiz apenas a introdução com os dados do evento (meu nome, curso, proposta da entrevista, nome da entrevistada, dia e horário) e dei a palavra às entrevistadas para que discorressem a respeito do conteúdo do questionário previamente lido, da forma como melhor lhes fosse conveniente.

As entrevistas foram transcritas de forma textualizada, valorizando as narrativas das entrevistadas e dando voz às suas percepções, opiniões e sentimentos. Para fazer a textualização das entrevistas usei como referência teórica Bom Meihy (1996). Todo o detalhamento da metodologia usada para o desenvolvimento das entrevistas e sua análise encontra-se no capítulo 4.

⁶ Ibidem, p.212.

1.5 A ANÁLISE FINAL PELA TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS

O termo *Triangulação* originalmente deriva da navegação, que consiste na localização precisa de um objeto através da intersecção de três pontos de referência diferentes (YARDLEY, 2009, p. 239). Na área das Ciências Sociais, de uma forma menos literal, o conceito de triangulação refere-se ao uso de diferentes recursos ou pontos de vista para se compreender um determinado fenômeno. O objetivo é a busca de uma maior validade nos resultados das investigações.

Em 1970, Norman Denzin em sua obra *The research Act*, defendeu que em pesquisa qualitativa a compreensão da realidade social se faz por aproximação, e por isso mesmo deve ser interpretada através de vários ângulos (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

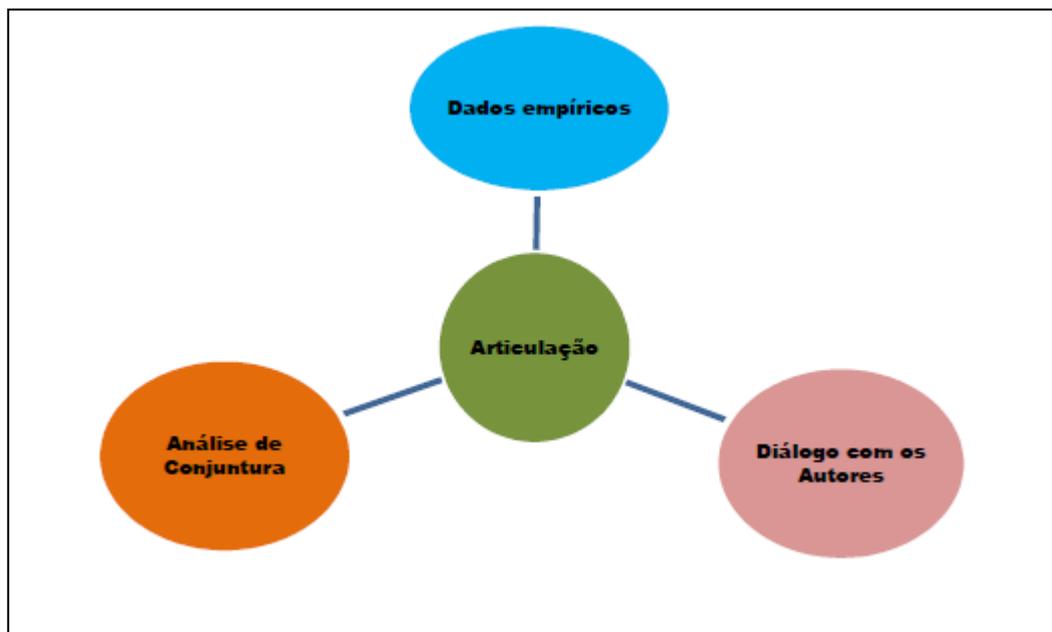
Nesta pesquisa foram usados diferentes métodos e procedimentos de coleta de dados, como as idas a campo na Universidade de São Paulo e na antiga Escola Normal de Campinas. Houve o levantamento do Estado da Questão, o uso de fotografias, de documentos e as entrevistas. Essa forma diversificada de coleta é denominada por Triviños (1987) como *Triangulação de Dados*.

Análise por Triangulação de Métodos envolve a articulação dos dados empíricos coletados com o referencial teórico da pesquisa e com a compreensão da conjuntura histórica e social do fenômeno, como elucidam Marcondes e Brisola (2014):

Dito isso, conclui-se, portanto, que, na **Análise por Triangulação de Métodos**, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas

levantadas com a pesquisa, quais sejam, os **dados empíricos**, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende **o diálogo com os autores** que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à **análise de conjuntura**, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (grifo das autoras)

Quadro 3 – Análise por triangulação de métodos



Fonte: Marcondes e Brisola (2014)

De acordo com as autoras, essa articulação confere cientificidade ao estudo. Cabe comentar que, na realidade, a análise dos dados não ocorre em um momento estanque, mas em todo o desenvolvimento da pesquisa. Triviños (1987) esclarece:

Fica claramente estabelecido que, por ser a Coleta de Dados e a Análise dos Dados **uma etapa** no processo da pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar, em forma separada, deste tríptico enfoque no estudo de um fenômeno social. Isto quer dizer que qualquer ideia do sujeito, documento etc. é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da técnica da triangulação.

Análise por triangulação de métodos proporciona a síntese de todas as pré-análises que foram sendo feitas no desenvolvimento da investigação. As etapas que compuseram a análise final da pesquisa estão no quarto capítulo.

Capítulo 2

Aspectos históricos das Escolas Normais Paulistas

Quando se trata de física ou de química, a história dessas ciências no passado não é mais do que um assunto de erudição e curiosidade.... Na ciência da educação, pelo contrário, como em todas as ciências filosóficas, a história é a preparação para a própria ciência.

Gabriel Compayré – Histoire de la Pédagogie

CAPÍTULO 2

ASPECTOS HISTÓRICOS DAS ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS

A história da escola normal brasileira, enquanto instituição, remonta ao modelo francês, que se originou após a Queda da Bastilha, durante o regime político da Convenção Nacional, entre os anos de 1792 e 1795. A nova sociedade que se instituía na França, pautada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, demandava a instrução popular. Havia a necessidade de libertação do monopólio educacional da igreja católica e a formação profissional para os filhos das classes populares.

De acordo com o plano de Le Peletier (1760-1793), todas as crianças, fossem da cidade, fossem da área rural, teriam o direito de receber educação, à custa da República, recebendo roupas, alimentação e instrução, de forma igualitária. Igualdade que não atingiu o gênero, pois a idade na escola primária ia dos 5 anos até os 12 para os meninos e dos 5 anos aos 11 para as meninas (FUSARI; CORTESE, 1989).

Entretanto, segundo Nogueira (1938), parca era a formação daqueles cuja a responsabilidade era a escolarização dessas crianças. Não adiantava ensinar os alunos sem elevar a formação dos seus professores. Por isso, com o vocábulo normal, do latim **norma**, regra, Lakanal⁷ ilustrou que utilizando essa denominação caracterizava nitidamente as escolas que deviam ser o modelo, o paradigma para as demais.

A primeira instituição denominada Escola Normal foi fundada em Paris, no ano de 1795. De acordo com Saviani (2009, p. 143), naquele momento já

⁷ Joseph Lakanal (1762-1845), republicano e engenheiro das escolas normais na França.

havia sido introduzida a distinção entre Escola Normal Primária para formar professores para o ensino primário e a Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário. Napoleão, em 1802, fundou na Itália a Escola Normal de Pisa, dentro da mesma concepção da Escola Normal Superior de Paris. A formação de professores nesse estabelecimento era voltada aos altos estudos e, nas palavras do autor, *deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico*.

2.1 O INÍCIO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL DURANTE O SÉCULO XIX: UM PERÍODO DE INSTABILIDADES

No contexto brasileiro, considera-se como marco inicial da história da educação a chegada dos jesuítas em 1549. Esse período, de acordo com Saviani (2014), estende-se até 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, ministro do rei português D. José I.

Com a vinda da família real portuguesa, em 1808, começa a implantação dos primeiros cursos superiores no Brasil. As primeiras iniciativas do Estado focalizaram o ensino superior e secundário, destinados ao atendimento das necessidades educacionais das elites. A educação primária pública via-se em situação de abandono, favorecendo ações da iniciativa privada, impulsionadas pelo ciclo econômico do café que começava no Brasil nesse período. Conforme Castanho (2008):

O período imperial não é um monólito, como bem se sabe. A partir de meados do século XIX, a expansão da cafeicultura de exportação na Região Sudeste do país, conjugada com a substituição, de início tímida, do braço escravo pelo trabalho livre dos imigrantes, determinará importantes mudanças na sociedade, com inequívocas repercussões na esfera educacional. O maior motor dessa expansão foi a privatização do ensino ou, em linguagem da época, o “ensino livre”. A

classe dominante agrário-exportadora, no âmbito das províncias, dava passos maiores do que o Estado imperial.

Durante o reinado de Dom João VI inicia-se um controle progressivo da educação formal. O intento, de acordo com Villela (2000), era limitar o domínio educacional religioso católico, laicizando a educação da população e tutelando sua escolarização, de forma a estabelecer os valores do Estado, suas condutas e unificar padrões sociais.

O processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era um produto daquele, pois, já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais. [...] O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa de ofício.

A formação de professores primários não era ainda objeto de preocupação das autoridades. A docência era vista como um dom, vocação. O Estado responsabilizava-se apenas pelo pagamento do salário dos professores e pelas diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. Os recursos didáticos e a infraestrutura das salas de aula, que geralmente funcionavam na residência do docente, ficavam a cargo do professor (SAVIANI, 2014, p.17).

Após a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, surge pela primeira vez uma preocupação com a formação de professores. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, instituída em 15/10/1827, determinou que o ensino das escolas e o preparo dos professores deveria ser desenvolvido pelo método mútuo ou lancasteriano. Segundo Tanuri (2000) essa *foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.*

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, centraliza-se o ensino superior, porém as escolas primárias e secundárias passam para a

responsabilidade das províncias, ainda em sua maioria, funcionando nas casas dos professores. A partir de então, a formação dos professores passou a se dar dentro dos moldes dos sistemas europeus, através das Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

A primeira Escola Normal do Brasil foi fundada em Niterói, no Rio de Janeiro em 1835, seguida pelas fundações de outras Escolas Normais em várias províncias brasileiras, ainda durante o século XIX. A Escola Normal no Brasil surge em um momento em que o conservadorismo se estabelecia no campo político. Villela (2000) afirma que os conservadores viam na escolarização das massas uma forma de difundir os princípios da “ordem” e da civilização. Niterói, como sendo a capital da província do Rio de Janeiro, concentrava a classe senhorial que se encontrava no poder. Os candidatos a alunos nessa escola deviam ter antes de qualquer conhecimento acadêmico, uma boa conduta. Era o que apregoava o barão de Gérando, autor do manual adotado pela escola de Niterói.

Quadro 4 – Abertura das primeiras Escolas Normais no Brasil

Escolas Normais abertas no século XIX	
Niterói	1835
Bahia	1836
Mato Grosso	1842
São Paulo	1846
Piauí	1864
Rio Grande do Sul	1869
Paraná e Sergipe	1870
Espírito Santo e Rio Grande do Norte	1873
Paraíba	1879
Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina	1880
Goiás	1884
Ceará	1885
Maranhão	1890
Total	16 escolas

Fonte: Saviani (2009)

Segundo Villela (2000), os currículos da Escola Normal imperial e das escolas primárias eram praticamente iguais.

A primeira Escola Normal da província de São Paulo foi fundada em 1846, instalada em um edifício adjacente à velha Sé Catedral (MONARCHA, 1999). Era destinada a candidatos do sexo masculino.

Essas primeiras escolas em geral funcionaram de forma intermitente, sendo fechadas e reabertas várias vezes, demonstrando a instabilidade no campo da institucionalização escolar no período do império (CASTANHO, 2008). Essa situação permaneceu até a Proclamação da República, em 1889.

2.2 AS ESCOLAS NORMAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MEIO ÀS ASPIRAÇÕES DO “LONGO SÉCULO XX BRASILEIRO”

O advento da República trouxe novos rumos para a organização da sociedade brasileira, sobretudo na área da educação. Para Saviani (2014, p.21), o “longo século XX brasileiro”, do ponto de vista da escola pública, estende-se de 1890 até os dias atuais. Esse século, considerando o desenvolvimento da escola pública, se distingue em três períodos:

- 1º) Entre 1890 e 1931 – As escolas graduadas e o ideário do Iluminismo republicano.
- 2º) Entre 1931 e 1961 – Regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador.
- 3º) Entre 1961 e 1996 – Unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista de escola.

Seguindo essa periodização proposta por Saviani⁸ organizarei os dados coletados na pesquisa, de forma a compreender a consolidação, desenvolvimento e a extinção das Escolas Normais durante o século XX.

2.2.1 AS ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS ENTRE 1890 E 1931 – ESCOLAS GRADUADAS E O IDEÁRIO DO ILUMINISMO REPUBLICANO

Após cem anos de Revolução Francesa, instaurava-se no Brasil, em 1889 a República Federativa do Brasil, com os mesmos ideais de igualdade e preceitos do liberalismo já tão difundidos na Europa. É preciso dizer, em contrapartida ao europeísmo, que foi muito forte a influência estadunidense nos fundamentos da república brasileira, inclusive na sua primeira Constituição, de 1891.

Almeida (2016, p.2) faz um retrato do contexto social que foi responsável pelo estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais brasileiras:

O século XX, em cujo lastro o liberalismo brasileiro ancorou seu ideal de educação como formadora de consciência libertadora para o indivíduo, com consequentes repercussões na ordem e no progresso da nação, a partir da sua gênese, reproduziu ideologias europeias nas várias reformas que se instituíram no campo educacional, visando que o país tomasse seu lugar de direito entre as grandes potências mundiais. No campo educacional, esforços não foram poupados e as primeiras décadas permitiram a edificação arquitetônica de grandes espaços destinados à educação, com a introdução de métodos específicos de ensino e a indicação que as mulheres ocupassem funções na educação escolar, em especial como educadoras da infância. O caráter progressista desse ideário metamorfoseava-se na defesa democrática de oferecer à população a educação laica, universal e gratuita e, por isso mesmo, obrigatória.

O agora estado federativo de São Paulo deu o tom ao resto do país quando levou a efeito a Reforma da Instrução Pública, efetuada por Caetano de Campos, através do decreto de 12 de março de 1890.

⁸ Ibidem, p.21.

Segundo Saviani (2014, p.18), houve a implantação de um sistema de educação pública que contemplou a sua organização administrativa e pedagógica, a construção e manutenção de prédios específicos para abrigar estabelecimentos de ensino, a dotação de um corpo docente com exigências de formação, critérios de admissão e atribuições funcionais e a organização dos grupos escolares, superando as classes isoladas. Passou-se a adoção do ensino por séries, em 8 anos de duração para o ensino primário.

Foto 5 – Sede própria da Escola Normal da Praça (1894)



Fonte: fotos do acervo de Patrícia Golombek - Poliantéia Comemorativa – 1º Centenário do Ensino Normal de São Paulo. Disponível em: <http://www.caetanodecampos.com.br/buscar/224/escola-normal-de-1846-a-decada-de-1980>.

A Escola Normal de São Paulo, situada na Praça da República, tornou-se modelo para as demais escolas do estado, recebendo visitas de missões de professores do interior e de outros estados do Brasil. No fim do século XIX, a procura do curso pelas mulheres já era significativa, de forma que havia turmas separadas para homens e para mulheres.

Quadro 5 – Currículo da Escola Normal em 1890

Primeiro ano
Português
Aritmética
Geografia e cosmografia
Exercícios militares (masculino)
Prendas e exercícios escolares (feminino)
Caligrafia e desenho
Segundo ano
Português
Álgebra e escrituração mercantil (masculino)
Geometria
Física e Química
Ginástica
Música
Desenho
Economia doméstica e prendas (feminino)
Terceiro ano
História do Brasil
Biologia
Educação cívica e economia política
Organização das escolas e sua direção
Exercícios práticos

Fonte: Reis Filho (1981, p.43)

A reforma foi marcada, conforme Saviani (2009, p.145), pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e pela intensificação das aulas práticas dentro da novíssima escola-modelo anexa à escola normal, uma marca característica dessa reforma. Almeida (2016, p.69) ilustra:

A reforma realizada por Caetano de Campos estabeleceu a principal inovação na preparação de professores no estado de São Paulo, com a criação das escolas-modelo como campo de experimentação prática, num momento histórico de difusão do método intuitivo criado por Pestalozzi, considerado o método por excelência. Difundido no Brasil pelas escolas americanas protestantes na segunda década dos oitocentos, o método começou a ser adotado nas escolas-modelo como auxiliar na prática dos futuros professores (sistematizada como disciplina específica e detentora de metodologia própria), sendo-lhe por consequência atribuída extrema importância.

Entretanto, a euforia pós-Proclamação da República se arrefeceu. As escolas no início do século XX ainda eram em número insuficiente para toda a população, comprometendo o princípio da universalização do ensino. Caetano de Campos faleceu menos de dois anos após a instituição da reforma. A marca do ensino enciclopédico ainda era forte na formação dos professores, bem como as formas diretivas de ensino. Monarcha (1999, p. 213) aborda a questão da estrutura curricular vigente na Escola Normal de São Paulo, sob a direção de Gabriel Prestes, entre o final dos anos de 1890 e início dos anos de 1900:

Para alguns intérpretes do passado, o “currículo enciclopédico” configurado por Gabriel Prestes é incompatível com os objetivos do Curso Normal, na medida em que fornece ampla cultura geral e propedêutica em detrimento da fundamentação técnico-pedagógica, desvirtuando assim, a formação do professor primário.

O número de escolas normais foi crescendo paulatinamente no estado de São Paulo, conforme o desenvolvimento do regime republicano. Essas escolas, assim como a Escola Normal de São Paulo, eram todas estaduais e localizavam-se em amplos edifícios em locais estratégicos das cidades.

Quadro 6 – Abertura das primeiras escolas normais oficiais do Estado de São Paulo

Ano	Município
1846	São Paulo
1894	Itapetininga
1896	Piracicaba
1902	Campinas
1906	Guaratinguetá
1910	Pirassununga e Botucatu
1912	Casa Branca e São Paulo (Bairro do Brás)

Fonte: Mascaro, 1956, p.25.

O princípio da coeducação não se fazia presente, sendo que havia seções separadas nas escolas normais para homens e mulheres. A

coeducação só passou a ser implantada em São Paulo no ano de 1921 (ALMEIDA, 2016, p. 98).

Esse número de escolas mostrado no Quadro 6 manteve-se até 1928. A partir de 1929, por pressões sociais para a expansão da escola pública e da formação de professores, o governo paulista autorizou a abertura de escolas normais municipais e livres.

A reforma paulista não chegou a se consolidar plenamente, pois a Escola Normal Superior, idealizada pelos reformadores nos moldes franceses, não chegou a ser instituída (TANURI, 2000, p. 69). Entretanto, o discurso de se formar bons professores continuou, embora não se chegasse a contento, mas ainda assim, depreendi que a formação de professores era um dos principais símbolos da então inaugurada República Brasileira.

2.2.2 A ESCOLA NORMAL PAULISTA NO CONTEXTO DA REGULAMENTAÇÃO NACIONAL DO ENSINO E DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO RENOVADOR – 1931 A 1961

No ano de 1930, o mundo e o Brasil passavam pelos efeitos deletérios da “Grande Depressão” na economia. O poder político das oligarquias paulista e mineira incomodavam os demais estados brasileiros. A insatisfação popular e de vários setores da sociedade, entre esses os militares, levou ao Golpe de Estado de 1930, liderado por Getúlio Vargas, marcando o fim da Velha República. Nesse mesmo ano foi criado pela primeira vez o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Com o início de um novo momento político, Monarcha (1999, p. 327) destaca a fala do novo diretor geral da instrução pública do Estado de São

Paulo, Lourenço Filho, em sua posse em outubro de 1930: *Para um Brasil novo, uma escola nova*.

Anísio Teixeira é nomeado por Getúlio Vargas diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Anísio participa da elaboração do Decreto nº3.810, de 19 de março de 1932, o qual estabelece a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro destinado a ministrar educação secundária e a preparar professores primários e secundários.

Em 1933, a então Escola Normal de São Paulo passa a se chamar Instituto de Educação de São Paulo, sob a direção de Fernando de Azevedo, nos mesmos moldes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ambos influenciados pelo ideário da Escola Nova.

Para os escolanovistas a educação deveria superar os métodos diretivos de ensino e promover a aprendizagem através da experimentação. Tal pressuposto também se aplicaria à formação docente. Conforme Teixeira (1932):

A formação dos professores, assim compreendida, é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação).

O modelo dos institutos de educação era uma resposta às críticas massivas feitas à escola normal vigente, por seu caráter enciclopédico, pouco pedagógico e pouco profissionalizante (SAVIANI, 2009, p.146).

Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo fizeram parte de um grupo intelectual responsável pela elaboração de um documento que, de acordo com Saviani (2014), foi um marco de referência para a educação brasileira, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Os princípios de

coeducação, universalização, laicidade e gratuidade do ensino foi um legado que esse documento deixou, inspirando as práticas pedagógicas de educação popular e formação docente até os dias atuais. Sobre a formação de professores, o manifesto afirma (AZEVEDO, 1932, p.188):

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização.

A formação de professores dentro dessa perspectiva, segundo os pioneiros da educação nova, deveria ocorrer no espaço da universidade.

Ao lê-lo na íntegra, pude compreender que o objetivo desse documento era o de apontar caminhos para a formação do cidadão no seu sentido pleno, não apenas trabalhadores para o mercado: *É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção*⁹. E ao contrário de afirmações de que o Movimento da Escola Nova privilegiava apenas a ciência positivista, ao ler trechos como o anterior e o seguinte, percebi que havia uma preocupação dos pioneiros não apenas com os conceitos da psicologia, do homem enquanto ser biológico, mas do homem social e suas relações com o meio. Os estudos da sociedade para a formação de professores parecem ser tão importantes quanto os estudos da psicologia da criança, jovem e adulto (AZEVEDO, 1932, p. 201):

⁹ Ibidem, p. 192.

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências que formam o homem através da existência.

Iniciativas como a criação de um fundo de verbas federais, destinado exclusivamente para a educação, nos moldes do atual FDE (Fundo para o Desenvolvimento da Educação), também estão delineadas nesse documento. Eram ideias muito inovadoras considerando aquele momento da história. Entretanto, alguns ideais de liberdade acabaram por ser limitados por decisões políticas que culminaram na ditadura Vargas, de 1937 a 1945. Os intelectuais que conceberam esse documento tiveram que se afastar da administração pública com a instauração do período conhecido como Estado Novo¹⁰.

Aparentemente discrepante dos princípios de formação de professores defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, instituiu a organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, trazendo o "esquema 3+1" para a organização dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Esse sistema irradiou-se para todo o restante do país. Considerava os três primeiros anos dedicados às matérias específicas do curso e apenas o último ano direcionado para a

¹⁰ Mais detalhes sobre esse período podem ser observados no vídeo: Documentário Educadores Brasileiros: Anísio Teixeira - Educação não é Privilégio, produzido pela TV Escola, em 2015. Disponível no canal You Tube: https://youtu.be/ls-FoXhfM_Y.

formação didática dos futuros professores. Essa organização para a formação de professores em nível superior, embora tenha sofrido algumas mudanças, prevalece até os dias atuais (SAVIANI, 2014, p.36).

Essa estruturação nos cursos de licenciatura trouxe terríveis consequências para a formação dos professores. Sua forma curricular privilegia o conhecimento enciclopédico do professor em detrimento do conhecimento dos homens, pessoas com demandas educacionais e pedagógicas e com as quais os alunos egressos dos cursos de licenciatura infelizmente parecem sair sem saber como lidar.

O ministro da educação responsável por essa e várias reformas educacionais durante a era Vargas foi Gustavo Capanema. Durante os anos de 1930 as reformas se deram no ensino superior. A partir dos anos de 1940, as reformas se concentraram no ensino primário e secundário. Foram baixados os Decretos-lei que instituíram as “Leis Orgânicas”.

O Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, foi baixado logo após o fim da Ditadura Vargas (SAVIANI, 2013, p. 269). Esta lei regulamentou o funcionamento dos cursos normais de forma unificada em todo o país, trazendo uma maior uniformidade dos cursos de formação de professores primários entre os estados da federação. Dessa forma, o curso normal passou a ter dois ciclos:

- O primeiro ciclo, que seria ministrado nas Escolas Normais Regionais, teria duração de quatro anos e seria equivalente ao atual nível fundamental II. O aluno que finalizasse o ensino normal de primeiro ciclo receberia o certificado de regente primário.

- O segundo ciclo, equivalente ao atual nível médio, com duração de três anos, seria ministrado nas Escolas Normais e Institutos de Educação. Os Institutos de Educação ainda poderiam oferecer cursos de especialização e administração escolar. O aluno formado pelo segundo ciclo receberia o diploma de professor primário. Esses alunos também teriam o direito de prosseguimento de estudos no nível superior.

Os cursos de especialização oferecidos nos Institutos de Educação, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, teriam a seguinte finalidade (BRASIL, 1946):

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.

Art. 11. Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares.

A referida lei também tratou do funcionamento das escolas anexas aos cursos normais como espaço onde se daria a prática de ensino dos futuros professores (BRASIL, 1946):

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância.

Art. 48. Além das escolas primárias referidas no artigo anterior, cada escola normal e cada instituto de educação deverá manter um ginásio, sob regime de reconhecimento oficial.

A formação dos docentes dos estabelecimentos de ensino normal, *em regra*¹¹, por essa lei, deveria ser de nível superior e a contratação se daria mediante concurso.

De acordo com Almeida (2016, p. 118), no ano de 1950, o então governador do estado de São Paulo, Adhemar de Barros, assinou o decreto nº 19.525, de 27 de junho, que instituiu um novo Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais.

O curso de formação de professores seria organizado, tal como a legislação federal, em um período de três anos, sendo que o primeiro ano seria denominado “Pré-Normal”, tendo entre seus objetivos *estabelecer a transição entre o curso ginásial e o normal, desenvolvendo os interesses do aluno no sentido profissional.* (SÃO PAULO, 1950)

Quadro 7 – Cadeiras e aulas do Curso Pré-Normal em 1950

Cadeiras e aulas do curso Pré-normal	
Português	4
História da Civilização Brasileira	2
Matemática e Noções de Estatística	3
Ciências Físicas e Naturais	6
Anatomia e Fisiologia Humana e Noções de Higiene	3
Música e Canto Orfeônico	2
Desenho	2
Trabalhos Manuais	2
Educação Física	2
Total	26

Fonte: São Paulo (1950)

Ao final do primeiro ano o aluno deveria passar por exames para poder cursar os próximos dois anos, no Curso Normal. O curso era dividido em quatro grandes áreas do conhecimento, denominadas secções, com suas disciplinas.

¹¹ Ibidem, Artigo 49, item 1.

Quadro 8 - Organização do curso de formação profissional do professor

Secção	Disciplinas
Educação	Psicologia Pedagogia História da Educação Prática de Ensino
Biologia	Biologia Educacional e Crescimento da Criança Higiene e Educação Sanitária
Sociologia	Fundamentos da Sociologia Sociologia Educacional Investigações Sociais em nosso meio
Artes	Música Desenho Pedagógico Artes Industriais e Domésticas

Fonte: São Paulo (1950)

As disciplinas ficaram assim distribuídas entre as duas séries do curso normal:

Quadro 9 – Curso Normal: seriação das disciplinas com a respectiva distribuição das aulas semanais

Disciplinas	1º ano	2º ano
Psicologia	4	3
Pedagogia	3	3
História da Educação	0	3
Prática de Ensino	6	6
Biologia	4	3
Sociologia	3	3
Música	2	2
Desenho Pedagógico	3	3
Artes Industriais e Domésticas	2	2
Total	27	28

Fonte: São Paulo (1950)

Como se pode observar, a disciplina de Prática de Ensino era destacada, com a maior carga horária do currículo. Ainda sob a influência do ideário escolanovista, a formação de professores era vislumbrada a partir da experiência, articulada com a formação teórica. No entanto essa teoria estava

limitada aos métodos de experimentação de ensino e aprendizagem, não cabendo dentro dessa articulação alusão ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos em relação à realidade social. Pelo texto da lei (SÃO PAULO, 1950, grifo meu):

Artigo 70. - O ensino de Psicologia, Pedagogia e História da Educação será feito em função da Prática de Ensino. As aulas das referidas disciplinas terão como objetivo imediato dar aos alunos-mestres os conhecimentos necessários à compreensão e solução dos problemas concretos, de educação e ensino, à medida que forem surgindo no contato diário dos normalistas com as classes do curso primário.

Artigo 71. - Com o fito de estabelecer íntima correlação entre a teoria e a prática, o estudo dos métodos e processos didáticos, que constituem matéria da cadeira de Prática de Ensino, far-se-á sob a forma de "projetos" ou "unidades de trabalho" para o desenvolvimento dos quais os professores, não só de Educação, como de outras disciplinas, darão em suas aulas os elementos teóricos e técnicos indispensáveis, seja em obediência a planos pré-estabelecidos, seja por solicitação especial do professor de Prática ou dos próprios alunos.[...]

Artigo 111. - O curso primário tem por fim:

- a) dar educação integral aos seus alunos;
- b) permitir aos alunos do curso de formação profissional do professor a observação, experimentação e prática de métodos e processos de ensino.

A lei aponta uma preocupação de se estabelecer uma relação do que se aprendia em sala de aula com os exercícios de observação e regência que ocorriam nas escolas primárias anexas ao curso normal. Pude notar que, pela legislação, a escola primária deveria se organizar em função da formação dos normalistas.

Cabe destacar que Saviani (2014, p. 37) afirma que a regulamentação do ensino (inclusive o ensino normal) ia sendo feita historicamente *conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país*.

Em São Paulo, a partir da vigência das leis orgânicas, destaca-se a expansão das escolas normais, especialmente durante os governos de Adhemar Pereira de Barros, interventor federal no estado de São Paulo durante

o governo Vargas (1938 – 1941) e duas vezes governador de São Paulo (1947 – 1951) e (1963 – 1966). Em uma correspondência entre duas amigas normalistas dessa época, obtida através do acervo de uma das entrevistadas durante esta pesquisa, há o comentário da remetente de que o governador Adhemar de Barros seria o paraninfo de formatura da sua turma.

Foto 6 – Correspondência entre normalistas paulistas em 1951

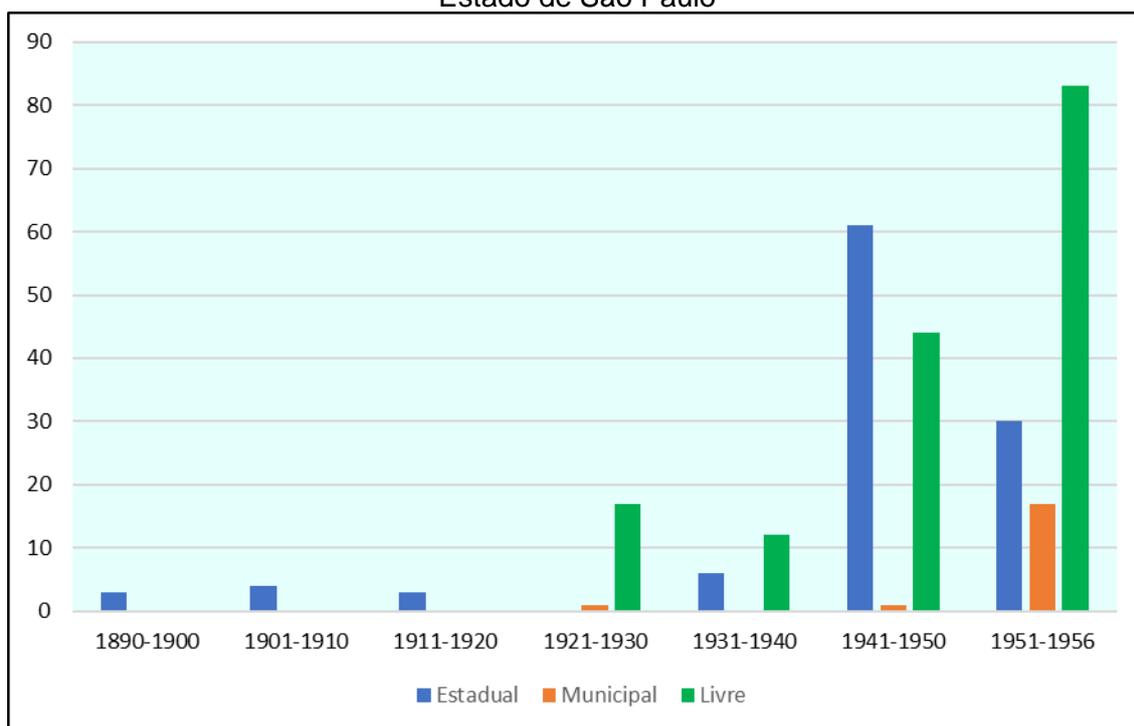
Querida amiga Liana
 Recebi sua carta no qual fiquei bem contente.
 Então seu pai não passou bem? Espero que agora
 já esteja bem bem.
 Pensei que você havia esquecido de mim.
 Você como vai vindo nos estudos. Já começaram
 os exames? Que você ainda tem em todos eles
 dão meu voto sincero.
 Aqui estão todos tão animados para os bailes
 de formaturas que vai haver em Dezembro. Para
 a formatura das professoras vai haver um baile
 formidável também com 50 professoras. Vem
 a festa de São Paulo. Ademar de Barros que vai
 ser paraninfo. Sei sei que o mês que vem vai dar
 um cheio de bailes e festas.
 Para onde vocês vão nas férias? Meu pai está
 querendo ir para Petrópolis. Sabes eu não vá não.
 Aqui fez muito calor demais mesmo, mas hoje já
 começou a chover.
 Ultimamente tem passado bons filmes. Vou espe-
 rar ansiosa o filme O que a carne herda, vamos
 ver quando vai passar.
 Não tem jeito Liana não me esqueço de você
 em minhas orações. Se Deus quiser você passará seu
 imão dançando muito bem em todos eles até
 os exames.
 Minha tia sempre pergunta de você.
 Recomendações aos seus
 A você toda minha amizade, um forte abraço
 da
 W. M. D. L.
 São José do Rio Preto 24 de Novembro de 51.

Fonte: Acervo pessoal de entrevistada.

O ensino normal nesse período, diferentemente do início do século, vinha sofrendo uma grande expansão, havendo inclusive a abertura de cursos

normais noturnos, com duração de quatro anos. Mesmo assim, os alunos desses cursos noturnos deveriam cumprir duas das quatro horas semanais de Prática de Ensino nas escolas anexas durante o período diurno. (ALMEIDA, 2016, p.121)

Quadro 10 – Gráfico representativo da criação decenal de escolas normais no Estado de São Paulo



Fonte: Mascaro (1956)

No ano de 1959, os cursos normais diurnos e noturnos foram regulamentados pelo decreto nº 34.547, de 20 de janeiro, tendo duração de três e quatro anos, respectivamente.

A expansão dos cursos normais recebeu críticas de estudiosos da época pela forma desordenada como ocorreu. Conforme Mascaro (1956, p.29):

Não se pode negar que da expansão desordenada da rede de escolas e tudo quanto condenamos na degradação da qualificação profissional dos candidatos ao exercício do magistério primário, culpa cabe ao próprio governo estadual que revela, pela incúria que vem tratando o problema, não possuir programa através do qual possa o público avaliar o acerto e a coerência de sua política educacional.

A leis orgânicas foram um prelúdio do que viria a se configurar mais tarde na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. De acordo com Martins (1976, p. 18), a Constituição promulgada em 1946, logo após a queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo, dispunha que competia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Clemente Mariani, o então Ministro da Educação do governo do marechal Eurico Gaspar Dutra, instituiu uma comissão objetivando elaborar um projeto para a nova lei. Um intenso debate se sucedeu, a partir de então, entre aqueles que defendiam o “ensino livre”, por meio das escolas particulares e os que defendiam a escola pública. O grupo que defendia a escola particular era ligado à Igreja Católica, enquanto que o grupo defensor da escola pública era formado por intelectuais e professores, dentre eles Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Mário de Brito, entre outros. Em 1951, o projeto de lei que tramitava no Congresso Nacional foi extraviado. Em 1957 e 1958 foram apresentados dois projetos substitutivos, o do deputado Celso Brant (representando os defensores da escola pública) e o do deputado Carlos Lacerda (representando o grupo dos católicos defensores da escola particular).

Conforme Martins (1976), o grupo que defendia o ensino privado tinha uma base elitista, que visava ao lucro e sugeria através do projeto Lacerda o financiamento estatal das escolas particulares em detrimento da escola pública. Essas intenções recrudesceram o debate, trazendo a manifestação daqueles favoráveis à escola pública acessível a todas as camadas sociais, atendendo ao dispositivo constitucional do direito à educação para todos os cidadãos. Entre muitos documentos e publicações sobre o assunto, destaca-se em janeiro de 1959, o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados,

fazendo alusão ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Signatários do documento de 1932 também participaram do manifesto de 1959. Um dos signatários, Florestan Fernandes, em artigo publicado¹², faz sua crítica ao projeto Lacerda:

A luta pela criação e pelo controle do Conselho Federal de Educação não é meramente política. Ela é também uma luta econômica. Os dois blocos mais compactos e organizados das correntes privatistas se mantêm unidos por esse cordão que, nada tendo de umbilical, converte em irmãos siameses os mentores das escolas católicas e os proprietários das escolas leigas. Em matéria de voracidade pelo dinheiro público, tudo os une, nada os separa...

Após quatorze anos de debates e tramitações, a nova Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada pelo então presidente da república João Goulart e pelo ministro da educação Tancredo Neves.

O período aqui estudado, que baliza historicamente os anos de 1931 a 1961, englobou a regulamentação em nível federal dos cursos de nível superior, secundário e primário, incluindo a formação de professores, incorporando as ideias pedagógicas da Escola Nova e resultando na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4024/1961.

2.2.3 O DESENVOLVIMENTO E EXTINÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E A CRIAÇÃO DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO NO CONTEXTO DA UNIFICAÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DA CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA DE ESCOLA – 1961 a 1996

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, entrou em vigor no ano seguinte. O ministro da educação era Darcy Ribeiro.

¹² Florestan Fernandes, *Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases*, em *Diretrizes e Bases da Educação*, obra organizada por Roque Spencer Maciel de Barros, ed. Pioneira, São Paulo, 1960.

Esta lei trouxe avanços significativos para a educação brasileira, tais como a descentralização do ensino, a equivalência dos cursos profissionalizantes de nível médio com os cursos colegiais, dando igual acesso ao nível superior (o que até então não ocorria plenamente) e a criação do Plano Nacional de Educação, conduzido por Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013). Se por um lado houve ganhos, por outro houve perdas, na visão do movimento pedagógico renovador, ao passo que a LDB fez concessões à iniciativa privada em detrimento do fortalecimento de um sistema público de ensino.

Nos primeiros anos de 1960 a pedagogia da escola nova estava presente no cotidiano das escolas e na formação dos professores primários. Era um momento de *intensa experimentação educativa* (SAVIANI, 2014, p.39), consolidando-se os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais¹³ e as ideias da matemática moderna e de ciências. Entretanto, nessa mesma década, o movimento escolanovista se arrefeceu e esse esfriamento trouxe consequências sombrias para a educação brasileira.

Em 1964 deu-se o golpe militar. Sob a influência do poderio americano, mudanças começaram a ser feitas na área da educação. Inovação passou a ser sinônimo de subversão e apologia ao comunismo. O mundo vivenciava a atmosfera da Guerra Fria (SAVIANI, 2013, p. 340):

O clima de euforia com que o movimento pedagógico renovador contagiou a sociedade nos diferentes países ao longo da primeira metade do século XX começou a dar sinais de esgotamento ao penetrar na segunda metade desse mesmo

¹³ Os ginásios vocacionais foram uma inovadora modalidade de escola pública, hoje correspondente aos quatro últimos anos do ensino fundamental, criados pela Lei 6.052/61 no Estado de São Paulo. Tinham como objetivo principal a “formação integral do educando”. Foi uma experiência de aproximadamente dez anos, implantada em seis cidades de porte médio e grande do estado. A concepção educacional exigia “o estudo do meio” como polo gerador do currículo adotado. Mais detalhes ver em: ROVAI, Esméria (org.). *Ensino Vocacional: uma pedagogia atual*. Editora Cortez, 2005.

século. [...] O lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1956, saindo à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, provocou uma onda de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender, então, o êxito científico dos russos? O fato de eles terem sido eficazes no lançamento do foguete deveria estar associado a uma formação científica mais sólida do que aquela apregoada como muito avançada no ocidente. Reforçaram-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados.

Com o advento dos novos meios de comunicação, como a televisão, a escola passa a não ser mais vista como o único meio de educação. Surge nesse cenário a concepção produtivista de educação, formulada inicialmente pelo prêmio Nobel de Economia, o americano Theodore Schultz (1902 – 1998). Algumas de suas premissas eram “máximo de resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”. Seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram divulgados entre os técnicos da economia, finanças, do planejamento e da educação. Na área da educação especificamente, em sua obra “Valor econômico da educação”, de 1967, o autor descreve a educação como sendo um bem de produção (SAVIANI, 2014).

Ao fim dos anos de 1960 são fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os centros regionais a ele ligados.

Em 1971 é promulgada a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que alterou os ensinos primário e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro grau (com oito anos de duração) e ensino de segundo grau, com três anos de duração. As escolas normais são extintas e, em seu lugar, instituiu-se a Habilitação Específica para o Magistério, descaracterizando-se da

formação que era dada até então aos professores primários (ALMEIDA, 2016, p. 174):

Com a primeira LDBEN, lei nº 4.024/1961, a tendência liberal-conservadora, que impregnava as mentes ilustradas da época, imprimiu com maior ênfase a tendência tecnicista. Essa tendência estabilizou-se com o texto da lei nº 5.672/1971, num momento político em que se buscava o crescimento econômico e se considerava a educação um dos principais meios para atingir esse fim, não se diferenciando dos arautos da Escola Nova e do liberalismo republicano das décadas iniciais do século XX. Concebida por militares e tecnocratas do período em que a ditadura centralizava as iniciativas educacionais do país como forma de manter a ordem vigente, a lei nº 5.692/71 transformou as Escolas Normais dos tempos imperiais e as Escolas Normais do projeto liberal republicano (projetadas como centros de excelência), numa habilitação profissional de 2º grau, descaracterizando em definitivo o curso de formação de professores, tal qual tinha sido idealizado por Caetano de Campos no final do século XIX.

No ano seguinte, em 1972, o Conselho Federal de Educação baixou normas que regulamentaram a prática de ensino. Nos pareceres nº 45/1972 e nº 349/1972 foi recomendado que a prática de ensino se desse através do estágio supervisionado. O estágio deveria estar associado às disciplinas de didática e metodologias. A Portaria da Coordenadoria de Ensino Básico e Normal (CEBN) de nº3, descreve a situação do estágio como um “treinamento para o magistério”, envolvendo atividades como visitas, pesquisas, cursos, estudos do meio e as modalidades de observação, participação e regência de aulas (ALMEIDA, 2016, p. 138).

Esse tipo de estágio perdeu a característica coletiva das atividades de prática de ensino realizadas no âmbito das escolas de aplicação anexas às escolas normais. O estágio proposto pela HEM tornou-se uma atividade solitária, pois o aluno, em muitos casos, passou a fazer seu estágio em uma escola distante daquela em que cursou a formação para a docência. Essa situação aconteceu comigo, por ocasião do meu estágio na pré-escola, como

citei anteriormente. Esse estágio, para mim, foi desamparado e, em muitas ocasiões, eu dependia da boa vontade dos professores da pré-escola com os quais estagiei para ter lições de docência e aprender a dar aulas.

Quadro 10 – Currículo da HEM no Estado de São Paulo em 1988/89/90/91

Curso de Habilitação Específica de 2º Grau para Magistério (Inc. I art. 7º da Del. CEE 29/82)						
Ato de Autorização Resolução SE 69 de 31/03/86 - DOE de 01/04/86						
	Componentes Curriculares	Carga Horária				
		1988	1989	1990	1991	Total
Parte comum	Língua Portuguesa e Literatura	144	108	144	72	468
	História	108	72			180
	Geografia	72	72			144
	Física	72	72			144
	Química	72	72			144
	Biologia e Programas de Saúde	108	72			180
	Matemática	144	108	108	72	432
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	72				72
	Educação Física	108	108	108	108	432
	Educação Artística	72				72
	Educação Moral e Cívica		72			72
Parte comum - total da carga horária		972	756	360	252	2340
Parte diversificada	Psicologia da Educação	108	72			180
	Sociologia da Educação			72	72	144
	Filosofia da Educação			72	72	144
	História da Educação		72	72		144
	Estrutura e Funcionam. Ens. 1º Grau			72	108	180
	Didática Incluindo Prática de Ensino		108	144	144	396
	Metodologia da Língua Portuguesa (Alf.)		72	108	108	288
	Metodologia dos Estudos Sociais			72	72	144
	Metodologia das Ciências e Matemática			108	108	216
	Literatura Infantil				72	72
	Educação Artística da Criança				72	72
Parte diversificada - total da carga horária		108	324	720	828	1980
Carga horária total do curso		1080	1080	1080	1080	4320
Ensino Religioso		36	36	36	36	144
Total de horas do Estágio Supervisionado			60	120	120	300

Fonte: Acervo pessoal da autora

Embora eu pessoalmente tenha a opinião de que o curso de HEM tenha sido significativo em minha formação para a profissão docente, reconheço que, ao analisar a estrutura e a organização das práticas pedagógicas nas Escolas Normais na segunda metade do século XX, muito se perdeu na formação de professores primários a partir dos anos de 1970.

A partir de 1982, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborou a proposta dos Centros de Aperfeiçoamento e Formação para o Magistério (CEFAM), numa tentativa de ressignificar a HEM. O objetivo era o de oferecer apoio financeiro e pedagógico aos estados que manifestassem interesse em implantar a proposta. No estado de São Paulo os CEFAMs foram implantados no ano de 1988, através da Resolução SE nº14/88, de 28 de janeiro de 1988 (FUSARI; CORSTESE, 1989). Os cursos deveriam funcionar em período integral e os alunos receberiam bolsas de estudo. O currículo tinha como carga horária total do curso 4320 horas, igualmente a carga prevista na HEM, conforme o quadro 10, porém com ampliação da carga horária dos estágios de 300 horas para 360 horas (ALMEIDA, 2016, p.179). A manutenção dos CEFAMs enfrentou problemas de infraestrutura, pois não possuíam edifícios próprios para seu funcionamento e problemas de investimento financeiro. Para Pimenta (2012), o Projeto CEFAM foi uma proposta de formação de professores que avançou no sentido de aliar a teoria com a prática, para preparar seus alunos para a práxis transformadora, entretanto, sua pesquisa sobre o projeto encontrou contradições.

Enquanto isso, a formação de professores primários também se dava no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Com a queda do regime militar em 1985, houve uma abertura maior para a consideração das críticas feitas à educação brasileira. Os índices de analfabetismo e evasão escolar eram altos e a formação de professores primários estava posta em xeque. A HEM funcionava na maioria dos estabelecimentos de ensino de segundo grau pelo país, sofrendo duras críticas por sua estrutura e funcionamento.

Na contramão dos resultados educacionais negativos, ocorria a expansão da pesquisa em educação no Brasil. Consolidavam-se as discussões acerca da Didática e das Práticas de Ensino em encontros como o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) (ALMEIDA, 2016). Crescia a militância dos educadores da pedagogia crítica de Paulo Freire, opondo-se à concepção produtivista e tecnicista de escola. Educadores de todo o país presentes na IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, elaboraram um documento denominado “Carta de Goiânia”, em alusão ao local de realização do encontro, pautando uma série de propostas para serem incluídas no texto da futura Constituição de 1988. Entre as sugestões estavam a escola laica e gratuita em todos os níveis, melhorias nas condições profissionais dos professores, garantia de atendimento para pessoas com deficiência, educação para jovens e adultos excluídos da escola e autonomia universitária.

Em 1996 é promulgada a nova lei federal de diretrizes e bases da educação nacional lei nº 9.394/1996. A lei estabeleceu que a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deveria se dar em nível superior. A lei também previu a criação dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, servindo como opção aos cursos de Pedagogia. Segundo Saviani (2009, p. 148):

Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as

novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006¹⁴.

A redação da LDB tratando desse tema foi modificada recentemente pela Lei 13.415/2017 em que figura (BRASIL, 2017):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Embora a atual LDB não tenha extinguido por completo a formação em nível médio, pode-se afirmar que a formação de professores polivalentes foi universalizada no âmbito dos cursos de Pedagogia. É uma vitória na questão da valorização e profissionalização docente, almejada desde o início do nosso período republicano. Porém, como veremos no capítulo 3, em meio a atual concepção produtivista de ensino, mesmo com os avanços conquistados a partir da LDB de 1996, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ainda enfrenta dilemas e desafios.

¹⁴ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Esta resolução foi atualizada através da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

Capítulo 3

A formação de professores no Brasil: conquistas, dilemas e desafios

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONQUISTAS, DILEMAS E DESAFIOS

O primeiro e segundo capítulos permitiram a compreensão de que a história da formação de professores no Brasil experimentou uma série de mudanças. Essas transformações se deram principalmente em função das reorganizações políticas, econômicas e sociais pelas quais o mundo e o Brasil passaram.

Na atualidade, ainda vivenciamos a concepção produtivista de escola, destacada no segundo capítulo através de Saviani (2014). Apesar de todas as críticas que essa concepção de educação tem recebido, desde os anos de 1980, dos pesquisadores em educação, a mesma permanece ancorada, de maneira mais aprofundada, na ideologia neoliberal¹⁵. O Estado desonera-se do dever de educar a população (ao permitir cada vez mais a privatização do ensino) e da formação inicial de professores.

Pela falta de investimentos suficientes em educação, a escola pública sofre uma depreciação, obrigando as famílias a buscarem o ensino privado, semelhante ao que ocorre também na área da saúde no Brasil. As universidades públicas também sofrem com a falta de investimentos e não oferecem vagas suficientes para todos (SAVIANI, 2014, p.51):

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e

¹⁵ Um aprofundamento sobre essa temática encontra-se na obra “Universidade Brasileira no Século XXI: Desafios do Presente”, de Valdemar Sguissardi. Editora Cortez.

apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. [...] Em contrapartida, com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Inspirada no modelo americano, essa orientação acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais.

Franco (2008) faz críticas a esse contexto educacional na profissão docente, na medida em que tanto o pedagogo quanto o professor perderam sua identidade. O primeiro é levado a não refletir mais sobre os fins, valores e políticas, basta organizar modelos de ação e controlar a distribuição de tarefas; o segundo não precisa criar, refletir e pensar ações para seus alunos, é direcionado a ser apenas um executor de planejamentos feitos por técnicos alheios à profissão docente e à realidade escolar.

Essa situação na educação brasileira envolve também a formação de professores. Com os cursos de formação docente no nível médio praticamente extintos, os atuais cursos de Pedagogia têm concentrado a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Embora a formação em nível superior dos professores polivalentes seja uma vitória parcial para a profissão proporcionada pela LDB 9.394/96, os cursos de Pedagogia, em sua maioria, enfrentam desafios para formar professores adequadamente.

Pimenta (2014, p.3), em uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FE-USP), sobre os currículos dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, em instituições públicas e privadas, constatou a fragilidade curricular dos mesmos.

Os dados indicam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia brasileiros em relação à formação de professores

polivalentes. [...] A análise dos dados da pesquisa evidencia que a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva. O que confirma pesquisas anteriores.

Em relação às condições de oferecimento dos cursos de Pedagogia no estado de São Paulo, verificou-se na referida pesquisa¹⁶ que do universo de 144 cursos, 125 (86,8%) são ofertados por instituições privadas e apenas 19 (13,2%) por públicas. Esses dados confirmam a predominância da política neoliberal do atual momento, havendo a privatização dos cursos de formação de professores. Como consequência dessa formação precária, os professores saem despreparados para lidarem com o cotidiano de uma sala de aula.

Diante desse panorama e das novas demandas que a contemporaneidade nos impõe, pergunta-se:

- Que professor é preciso formar?
- Com que finalidade se formará esse professor?
- Como esse professor deve ser formado?

São perguntas inquietantes, diante da necessidade de se formar educadores que formem brasileiros capazes de romperem esse círculo vicioso na educação, o qual assola o desenvolvimento econômico, político e social do nosso país.

Para tentar encontrar respostas para essas perguntas, fiz um diálogo dos dados encontrados na pesquisa com alguns referenciais teóricos acerca da formação docente.

3.1 FORMAÇÃO TEÓRICA DOS PROFESSORES: ENTENDENDO A PEDAGOGIA COMO A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

¹⁶ Ibidem

No histórico das escolas normais, pude verificar que o conteúdo propedêutico e enciclopédico predominou por décadas nos currículos dos cursos de formação dos professores polivalentes. Poderia esse conteúdo ser considerado uma formação teórica? Posso afirmar que não. De acordo com Pimenta (2006, p.24):

Discorrendo sobre o tema, aponto que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A formação teórica a qual a autora se refere diz respeito às teorias da educação, ou seja, às áreas do conhecimento eminentemente ligadas à Pedagogia, compondo o seu campo científico. Nos cursos normais compreendidos no balizamento histórico de 1950 a 1970, as disciplinas ligadas à área da educação (Psicologia, Filosofia, História da Educação, Sociologia e Didática) perfaziam juntas apenas 27% do total da carga horária do curso. Prática de Ensino 14%. O restante eram disciplinas de conhecimento geral, ou alheias à área da educação. Em 1965, no estado de São Paulo, as disciplinas de Filosofia e História da Educação chegaram a fundir-se em uma só matéria no terceiro ano do curso normal e passou a ser optativa (ALMEIDA, 2016).

Pude depreender que pouco espaço foi dado para o estudo das teorias pedagógicas na formação de professores nas escolas normais, revelando um certo desprezo das autoridades pelo reconhecimento de que a Pedagogia é uma ciência que estuda a educação do homem enquanto ser criador e transformador.

Franco (2008, p.83), citando Gutiérrez (1988), afirma que:

... o educador, quando carrega a convicção de estar preparando homens para uma sociedade justa e democrática, atuará de forma radicalmente diferente daquela cuja preocupação máxima seja o cumprimento de diferentes itens de um programa.

O conhecimento teórico da Pedagogia enquanto ciência, não enquanto apenas um fazer metodológico, modifica o fazer docente e traz libertação para o professor. É esse embasamento teórico que faz com que ele reveja suas práticas, aja coletivamente e posicione-se criticamente no exercício da profissão. Sem formação teórica, o professor reduz-se a um técnico de sala de aula.

A ampla carga horária para as disciplinas de conhecimento geral ministrada nos cursos normais era justificada na época, conforme foi mostrado no segundo capítulo, na crença de que o professor deveria dominar os conteúdos que iria ensinar a seus alunos. Compreendo que esse raciocínio não é de todo equivocado. Entretanto, ao nos remetermos à teoria pedagógica, facilmente observamos que apenas esse conhecimento não basta para se formar um bom professor.

Libâneo (2012) afirma que o professor deve ter domínio do conteúdo que vai ensinar, bem como do conhecimento pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem desse conteúdo.

Citando Vygotsky, o autor acima citado nos remete à teoria histórico-cultural do psicólogo russo, para dar uma noção mais ampliada do que seria o conhecimento pedagógico do conteúdo. O aluno interage com o conteúdo a ser aprendido através da metodologia utilizada pelo professor e, através de processos mentais, o educando constrói seus próprios conceitos sobre aquele conteúdo.

A metodologia precisa organizar-se à luz de um princípio didático, do contrário não passa de técnica, como uma receita culinária. O princípio didático se faz guiado por teorias pedagógicas.

A técnica engessa-se em si mesma, é cega e não se submete à diversidade social e humana. Se o professor só sabe fazer uso de uma certa técnica para ensinar um conteúdo e esta não funciona com um determinado aluno ou grupo de alunos, muito fácil será culpar o educando pelo fracasso da aprendizagem. Para Pimenta (1995, p.60): *[...] no fazer pedagógico o “o que ensinar” e o “como ensinar” deve ser articulado ao “para quem” e “para quê” e “em quais circunstâncias”.*

Nesse sentido, Libâneo (2012) defende que o conhecimento pedagógico do conteúdo municia o docente em situações nas quais o conteúdo precisa ser adaptado e flexibilizado para que a interação do aluno com esse conteúdo ocorra. O domínio da Didática, como campo teórico da Pedagogia, nesse âmbito é imprescindível para a construção do saber profissional do professor. Por isso, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo não devem ser dissociados.

Além disso, a teoria histórico cultural valoriza o conhecimento que se faz significativo para o aluno. Freire (1991) pondera: *Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.*

O conhecimento das teorias pedagógicas leva o docente a pensar e a despertar em seus alunos as questões humanas, da vida e das relações sociais.

Refletindo sobre as ideias desses autores, pude depreender que uma boa formação teórica do professor é imprescindível, tanto para que a aprendizagem do aluno ocorra de forma significativa, quanto para que o docente atue de maneira crítica na construção de uma sociedade mais justa. Isso naturalmente inclui, além da rigorosa formação teórica, um *comprometimento* do educador com a sua “arte de ensinar” (*ars docendi*, na expressão de Comênio). A propósito, Sérgio Castanho diz:

Competência e seriedade gerando objetivos consistentes e viáveis é tarefa para educadores animados por intenções consistentes e viáveis. Não é tarefa fácil. *Ad vastra per aspera*: caminhar em direção ao que é mais elevado é sempre difícil. (CASTANHO, 2013, p. 74).

3.2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA FORMAÇÃO TEÓRICA PARA O EXERCÍCIO DA PRÁXIS DOCENTE

As escolas normais paulistas nos anos de 1950, até a sua extinção em 1971, ainda mantinham, com poucas modificações, a estrutura idealizada por Caetano de Campos, durante a Reforma da Instrução Pública de 1890. O funcionamento das escolas modelo anexas aos cursos normais é um dos exemplos (ALMEIDA, 2016). As escolas modelo foram um espaço para a experimentação dos alunos e alunas normalistas da realidade escolar. Essa concepção da formação através da experiência deriva das teorias de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852).

Pestalozzi era um crítico duro contra o ensino enciclopédico, livresco e decorativo (PESTALOZZI, 1996). Alguns de seus princípios são:

- Autonomia;
- Gradação na aprendizagem, respeitando as fases de desenvolvimento das crianças;
- Ensinar a pensar;
- Despertar nas crianças os sentimentos nobres da natureza humana;

- Ensinar coisas que tenham significado para a criança.

A escola, para Pestalozzi e seu discípulo Froebel (criador dos jardins de infância), deveria ser um local onde os alunos vivenciassem as experiências do cotidiano para que, dessas situações, fosse gerado o conteúdo a ser aprendido com a ajuda do professor. Dessa forma, trazendo essa concepção para a realidade das escolas normais, os futuros professores aprenderiam seu ofício através da vivência em um ambiente (escola e jardim de infância anexos) onde houvesse a realidade na qual iriam se inserir depois de formados.

É importante observar que, de acordo com Almeida (2016, p.95), essa experimentação vivenciada pelas normalistas era contemplativa, ou seja, as alunas eram meramente observadoras do que se passava nas escolas modelo. Mesmo com o advento das ideias propagadas pelo movimento escolanovista após os anos de 1930, sob a influência do pensamento de John Dewey, como: escola universal e democrática, teorias da psicologia cognitiva e behaviorista e as formulações do positivismo, poucas foram as influências na formação para a docência dos professores.

Foto 7 – Comemoração do Dia das Mães: alunos do Jardim de Infância da Escola Normal de Campinas. Data: 12/05/1956



Fonte: Lucas Camargo, pesquisador campineiro. Disponível em:
<https://campinasnostalgica.wordpress.com/2014/page/24/>

Para a autora, as atividades de estágio realizadas nas escolas anexas pouco tinham relação com a realidade que as normalistas enfrentariam no contexto profissional ao terminarem o curso:

Marcelo Garcia (1999, p.98), citando Zabalza (1989), afirma que não é possível adquirir conhecimento prático através das atividades realizadas nos cursos de formação, pois estas representam apenas uma simulação da prática. Pimenta e Gonçalves (1992, p.129) consideram que o estágio propicia ao aluno uma *aproximação à realidade* da profissão. Dessa forma, aparta-se o conceito de que o estágio seria a parte prática do curso. Pimenta (2012), a partir de uma pesquisa realizada sobre a formação de professores no âmbito dos CEFAM's, e discutindo a questão da práxis e da dicotomia existente entre teoria e prática, concluiu que o estágio curricular não é atividade prática, mas teórica. O estágio serve como conhecimento instrumentalizador da práxis docente, entendida, conforme a autora, como uma atividade transformadora da realidade.

O professor é um sujeito que aprende, portanto necessita de ensino dialógico, formação e instrução para a profissionalidade. Entendendo o professor (incluindo os professorandos nos cursos de formação inicial) como uma pessoa adulta, Marcelo Garcia (1999, p.52) afirma:

Ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem se torna mais significativa.

Voltando a comentar a respeito da experiência que vivenciei no estágio na pré-escola, sem acompanhamento, solitária e sem envolvimento com a instituição, posso confessar que pouco aprendi na prática a reger uma sala de

aula de educação infantil, apesar de ter cumprido várias horas, além das exigidas pelo currículo.

A prática de ensino que vivenciei nas horas de estágio cumpridas na escola onde fiz o curso de magistério foram muito mais significativas, pois atuávamos em conjunto entre as alunas, a professora de didática e as professoras primárias com as quais tínhamos um bom relacionamento. Podíamos ter contato com a práxis dessas professoras. O fato de sermos alunas da própria escola nos dava acesso à sala dos professores, à sala de leitura, materiais didáticos, equipamentos para trabalharmos com as crianças. Uma autonomia e um acompanhamento que não possuíamos nas escolas de fora.

Para Marcelo Garcia¹⁷, é interessante ao aluno em formação estagiar em uma escola conhecendo sua dinâmica, sua gestão, seu inter-relacionamento entre os diversos profissionais que nela atuam. Estagiar com um professor em uma única sala de aula não dá ao professorando uma visão completa da instituição escolar.

Pensando na questão da dialogicidade defendida por Freire (2003), as atividades de observação, participação e regência de aulas, os métodos de ensino e as situações cotidianas dentro de um ambiente de estágio pouca significância exercem na formação do aprendente à docência sem a presença do diálogo, da união, da ação e reflexão coletivas.

É importante conhecer o ambiente em que vai se estagiar, com seus contextos, quem serão seus mentores durante o estágio e como pensam; e quem são as crianças, jovens, adultos e a comunidade com a qual o estagiário

¹⁷ Ibidem, p. 103

irá se relacionar. Pimenta e Gonçalves (1992, p.129) defendem uma nova redefinição para o estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

É fundamental ao aluno em formação para a docência que as teorias no processo de formação sejam articuladas com as atividades desenvolvidas no período de estágio, mediante a ação mediadora do professor orientador.

3.3 FORMAÇÃO CRÍTICA DOS PROFESSORES: A REFLEXÃO COLETIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A concepção das escolas normais emanou, como foi abordado no segundo capítulo, do objetivo dos governos em vários países do mundo, inclusive o Brasil, em educar sua população para os interesses e fins republicanos. Toda a sua estruturação física e curricular foi rigidamente controlada pelo Estado, como um projeto de poder. Entretanto, a Escola Normal também foi um espaço que possibilitou experimentações e práticas pedagógicas. Conforme Nóvoa (1991, p.3), a respeito das Escolas Normais em Portugal:

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde **emerge um espírito de corpo solidário**. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também **um lugar de reflexão sobre as práticas**, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (grifo meu)

O autor destaca acima, o universo das escolas normais portuguesas e os momentos de trabalho coletivo, bem como a reflexão sobre as práticas, em

contraposição à ideologia dominante e controladora do Estado nos processos educativos.

Também citando Nóvoa a respeito da formação de professores portugueses, Marcelo Garcia (1999) fala da formação de professores na Espanha durante os anos de 1940, em que o Estado espanhol via os professores como “difusores da nova Lei”. Mais de 60% do currículo dos cursos de formação de professores na Espanha era de conteúdo ideológico, político e religioso. As disciplinas pedagógicas ocupavam pouco mais de 13%. O autor afirma que, historicamente, a questão da formação de professores está intrinsicamente ligada às necessidades sociais, políticas e econômicas do momento histórico vigente. E conclui seu pensamento lançando o seguinte questionamento: *“Não seria o momento da formação de professores privilegiar a difusão de valores para uma nova sociedade?”*

Pimenta (2006, p.45) discorre sobre o processo de democratização desses dois países e da mudança que estes fizeram nas condições de trabalho e formação dos professores, estabelecendo uma comparação com o caso brasileiro:

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em mero *termo*, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram 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, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro.

A citação acima refere-se à conclusão de um estudo crítico, publicado em 2006, que a autora faz sobre o conceito de professor reflexivo, conceito amplamente divulgado no Brasil a partir do início da década de 1990.

O termo “professor reflexivo” deriva da teoria de Donald Schön, professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Estados Unidos da América. Influenciado pelas ideias de John Dewey, Schön valoriza a experiência e a reflexão na experiência, propondo uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, construindo o conhecimento durante a ação.

Embora o processo de reflexão sobre a prática seja um princípio frutífero para o aprimoramento profissional do professor, a autora indaga se essa reflexão envolve as questões sociais e políticas da educação ou se apenas se restringe às atividades docentes de sala de aula¹⁸.

Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores.

A escola é antes de tudo uma instituição que tem a capacidade de delinear os rumos da sociedade, na medida em que educa os homens. Não fosse assim, os governos não fariam tantos esforços para determinar o seu currículo e o seu modo de funcionamento. Portanto, os professores têm um papel fundamental na questão de conduzir seus alunos a uma formação crítica

¹⁸ Ibidem, p.22.

e ativa no meio social, de modo a reivindicar direitos, identificar as mazelas em sua comunidade e agir coletivamente para que estas sejam superadas. Para formar alunos críticos os professores precisam ter uma formação profissional comprometida com a justiça social.

Gómez (1998) citando Zeichner (1990), afirma que a formação de professores deve favorecer o desenvolvimento de um profissional crítico, preocupado com as desigualdades sociais e empenhado em contribuir para que essas desigualdades sociais sejam suplantadas, através da sua atuação diária na sala de aula, em um processo de conscientização dos seus educandos. Para tal, uma formação teórica sólida é imprescindível, pois a teoria favorece os processos de análise dos contextos em que a prática docente acontece.

Nessa perspectiva defendida pelos autores anteriormente citados, a reflexão coletiva ganha destaque, pois as escolas devem ser comunidades em que seus atores se auxiliam mutuamente para favorecer o processo de aprendizagem conformado à pedagogia crítico-emancipatória (FRANCO, 2008, p. 66). A análise reflexiva individualista da prática em sala de aula, proposta pelos preceitos neoliberais, deve ser superada e elevada à análise coletiva das práticas. É na relação dialógica que os professores se ajudam mutuamente e constroem conhecimentos, tendo como ponto de partida e de chegada a busca pela superação das situações de opressão e de desigualdade social.

Temos vivido em nossos dias a propagação do princípio no Brasil do lema “escola sem partido” com a finalidade de se criar leis para impor aos professores a neutralidade política. O ato de educar é um ato político; não se

pode separar o exercício da docência da atuação política do educador. Para Pimenta (2006, p. 36):

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

O professor deve ser formado para pensar a prática coletivamente, a partir de uma sustentação teórica que lhe dê capacidade de análise e de busca na intervenção e solução dos desafios educacionais junto aos alunos.

Abordando o conceito marxista de *práxis*, como sendo a teoria e a prática indissociadas e articuladas para a transformação da realidade social, Pimenta (2012, p. 107) defende que:

A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A Pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e intervenção na educação (prática social).

Respondendo às questões levantadas no início deste capítulo através desses autores, é necessário formar professores intelectuais críticos reflexivos, para formar cidadãos compromissados com a justiça social, no combate às desigualdades. O como formar esses professores passa por uma sólida base teórica da ciência da educação – a Pedagogia –, articulada com as atividades de estágio construídas através do diálogo e do trabalho coletivo.

Capítulo 4

Narrativas de formação e a Análise por triangulação de métodos

Eu tenho uma vida vivida. Isso é muito importante. Agora, é preciso ver qual o horizonte intelectual da pessoa, porque a idade não é um valor. A pessoa pode viver vegetativamente ou de uma forma criadora, não importam as suas origens.

Florestan Fernandes

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E A ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS

Conforme expus no primeiro capítulo, optei pela entrevista narrativa a fim de explorar mais do que eventos organizados em uma cronologia, mas as experiências das entrevistadas, bem como suas concepções de pesquisadoras em educação acerca do que vivenciaram enquanto alunas de um curso normal dentro do balizamento histórico delimitado. Jovchelovitch & Bauer (2002) discorrem sobre a entrevista narrativa e a postura do pesquisador:

Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais "válida" da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador.

Os autores destacam a preparação prévia que o pesquisador deve fazer antes da entrevista, a fim de que ele se familiarize com o assunto a ser tratado, realizando estudos de outras naturezas e levantamentos. Esse foi o meu intento ao realizar o Estado da Questão e a pesquisa dos apontamentos históricos da escola normal antes das entrevistas. Outro aspecto abordado é a preparação dos entrevistados. É importante que os mesmos compreendam sobre o que irão contar a respeito de suas vidas e no que suas histórias auxiliarão no processo de pesquisa desenvolvido. Foi esse o objetivo do envio antecipado do roteiro com algumas perguntas, conforme relatado no primeiro capítulo.

Schütze (2013) definiu etapas a serem seguidas no processo da entrevista narrativa, as quais estão listadas no quadro a seguir:

Quadro 12 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases principais da entrevista narrativa	
Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes. ¹⁹
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais.
2. Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização ("coda"). ²⁰
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?". Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo "por que?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por que?". Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002)

As entrevistas com as professoras Maria Aparecida e Maria Eugênia foram realizadas nos meses de maio e junho de 2017, respectivamente. Cada entrevista durou em média duas horas.

As entrevistas foram transcritas em sua íntegra²¹, textualizadas e apresentadas para as entrevistadas para leitura e aprovação.

A seguir, descrevo o processo de análise das entrevistas a partir da proposta de Schütze (2013).

¹⁹ Questões exmanentes são aquelas que refletem os interesses do pesquisador e sua linguagem, enquanto que as questões imanentes são temas, tópicos e relatos trazidos pelo informante.

²⁰ Quando o entrevistado sinaliza que terminou a narrativa.

²¹ Para fazer a transcrição integral fiz uso do software "Speechlogger", disponível no endereço: <https://speechlogger.appspot.com/pt/>

4.1 O PROCESSO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

De acordo com Minayo (2012), a análise dos dados em uma pesquisa qualitativa deve levar à resposta da indagação inicial estabelecida pelo pesquisador.

Lembrando da questão: **“Como se organizavam as práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas entre os anos de 1950 e 1970?”**, organizei a análise das entrevistas dentro das etapas descritas por Schütze (2013) e Jovchelovitch e Bauer (2002), como segue abaixo:

- 1ª etapa – Análise formal do texto

Ocorre após o momento da transcrição das entrevistas. Elimina-se todas as passagens não narrativas do texto, reduzindo-o à narrativa “pura”. Foi o momento em que passei os textos transcritos pelo software para as entrevistas textualizadas, que se encontram no APÊNDICE.

- 2ª etapa – Descrição estrutural do conteúdo

Tem o objetivo de separar o conteúdo indexado da entrevista do conteúdo não indexado. O conteúdo indexado refere-se a “quem fez o que, quando, onde e por quê”, enquanto que o conteúdo não indexado envolve os valores, juízos e toda forma de “sabedoria de vida”.

- 3ª etapa – Abstração analítica

É a análise do material indexado do texto. Analisa-se o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, o que Schütze (2013) chama de “trajetórias”.

- 4ª etapa – Análise do conhecimento

É a fase de análise do material não indexado. Analisa-se os conceitos, opiniões e reflexões trazidos pelos sujeitos. Relaciona-se esses *aportes teóricos trazidos pelo informante* com elementos da narrativa.

- 5ª etapa – Comparação contrastiva

É o agrupamento e a comparação das trajetórias individuais. Verifica-se semelhanças (*comparação mínima*) e diferenças (*comparação máxima*) nas falas dos sujeitos entrevistados.

- 6ª etapa – Construção de um modelo teórico

Neste último passo constrói-se uma trajetória coletiva a partir das semelhanças entre as trajetórias individuais dos entrevistados, dentro de um processo biográfico social.

As etapas 2, 3 e 4 do processo de análise fiz individualmente, começando pela narrativa da primeira entrevistada, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida F. Pereira, em seguida pela narrativa da segunda entrevistada, Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia L. M. Castanho. As entrevistadas me autorizaram a divulgar seus nomes nesta pesquisa. As etapas 5 e 6 foram unificadas para as duas narrativas. Seguem as etapas da análise.

2ª etapa – Descrição estrutural do conteúdo – Prof. Maria Aparecida

A entrevista foi realizada no dia 10/05/2017, nas dependências da Universidade Católica de Santos, local onde a entrevistada atualmente exerce suas atividades profissionais como docente no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. Maria Aparecida é Doutora em História pela Universidade de São Paulo, onde também fez seu mestrado na mesma área, graduada em Pedagogia, História e Filosofia. Foi normalista durante os anos de 1955 a 1958, tendo realizado seu curso normal no Instituto de Educação Canadá, na cidade de Santos - SP.

Quadro 13 – Descrição Estrutural do Conteúdo

Descrição Estrutural do Conteúdo - Maria Aparecida	
Conteúdo Indexado - “Quem fez o que, quando, onde e por quê”	Conteúdo Não Indexado - Valores, juízos, "sabedoria de vida"
<p>Maria Aparecida nasceu em Santos, em 1937. É filha de pai português e mãe brasileira, descendente de espanhóis. Após a pré-escola, entrou na escola primária aos 7 anos, em 1944. Ainda em Santos, finalizando o curso primário, fez exame de admissão para o nível ginásial, em que ingressou no ano de 1949 no colégio estadual "Canadá". O colégio ficava bem localizado, em um edifício austero e tinha fama de ser uma excelente escola, como as públicas da época. Em 1954, prosseguiu estudos de nível secundário na mesma instituição, conhecida como "Instituto de Educação Canadá", realizando o curso Normal. Maria Aparecida escolheu esse curso para ter uma profissão, a fim de obter recursos financeiros para custear a universidade. Durante o curso Normal teve problemas com a disciplina de Prática de Ensino, porque a professora faltava muito, em razão de possuir um cargo comissionado na capital, São Paulo. Apesar de haver escolas infantil e primária anexas ao Instituto Canadá, poucas foram as oportunidades de contato das alunas normalistas com as crianças. As alunas costumavam dar aulas entre si, seguindo as instruções dos manuais pedagógicos. Teve excelentes professores, que valorizavam a participação das alunas, como a de Língua Portuguesa, Psicologia, Canto Orfeônico e Biologia. A mais impactante foi a professora de Sociologia. Havia também aqueles que eram apenas reprodutores do conteúdo a ser dado, como o de Anatomia. Participou ativamente das atividades ligadas ao esporte, valorizadas naquele tempo. Em sua turma havia apenas um aluno do sexo masculino e as alunas que faziam o curso Normal eram vistas como moças que esperavam o casamento.</p>	<p><i>A escola, para Maria Aparecida, era um local em que ela sentia ter liberdade. No seio familiar, recebeu incentivo para estudar, mas havia uma concepção tradicional de formação para mulheres (para o casamento). Teve ótimos professores no colégio "Canadá", eram competentes no saber, mas ao mesmo tempo disciplinadores e formais na relação com os alunos. Apesar de haver regras na escola, sentia aquele lugar como um espaço onde se via livre das "amarras" impostas à sua condição feminina. No curso Normal, sentiu-se prejudicada em sua formação devido à ausência da professora titular de Prática de Ensino. A professora substituta não teve um papel significativo na formação profissional do grupo. Entre as colegas de curso, era corrente o comentário de que não se sentiam preparadas para exercerem a profissão docente. Naquele contexto desfavorável, o uso dos Manuais Pedagógicos foi um auxílio. Os professores que mais impactaram a formação de Maria Aparecida na Escola Normal foram aqueles que proporcionavam a participação das alunas durante as aulas e que desenvolviam as teorias das disciplinas de maneira densa e planejada. Um evento que deixou uma marca triste na turma foi o suicídio de uma das alunas. Maria Aparecida compreende que o curso Normal que fez teve práticas pedagógicas de rupturas e permanências, onde o novo e o tradicional conviviam. Maria Aparecida valoriza a História da Educação. Revisitar seu passado de formação escolar e docente trouxe-lhe reflexões acerca da vida, da escola e da educação. Para ser bom professor é preciso gostar da profissão. A escola precisa de uma nova identidade, mas dela não se pode prescindir.</i></p>

Na forma de análise temática, Jovchelovitch e Bauer (2002) recomendam a redução do texto narrativo inicial a uma série de paráfrases (o que foi realizado no quadro 13), para, a partir dessas, formular palavras-chave. Ambas as reduções, para os autores, atuam como generalizações e condensações de interpretação.

3ª etapa – Abstração Analítica – Prof.^a Maria Aparecida

Nesta etapa da análise, como mencionado, fiz a análise do conteúdo indexado das narrativas. Foi o momento de analisar o contexto sócio-histórico e as práticas pedagógicas no curso normal relatadas pelas entrevistadas. Como esclarece Weller (2009), são experiências que moldam a biografia das entrevistadas, tanto situações específicas às suas vidas quanto situações que podem ser generalizadas a outras biografias.

Maria Aparecida iniciou sua narração expondo a condição da mulher nos anos de 1940 e 1950, em que era controlada pela família e depois pelos maridos, tendo pouca autonomia social.

Na fala da entrevistada pude verificar que a escolarização era uma forma das mulheres daquele tempo terem uma liberdade que elas não possuíam, quando comparada à autonomia masculina. Da mesma forma, a opção das mulheres pela carreira do magistério era uma maneira de se adquirir independência financeira.

Terminado o ginásio, escolhi a escola normal, porque teria uma profissão para me sustentar e continuar os estudos na universidade. Desejava fazer o curso clássico e ser professora de português, de literatura.

Indo adiante, a entrevistada descreveu o Instituto de Educação Canadá, como sendo localizado em um prédio com “estilo austero”, tendo a fama de ser uma excelente escola, como as públicas da época. O Estado oferecia subsídios para que a escola normal fosse bem equipada e bem localizada.

Embora durante os anos em que cursou o ginásio no colégio Canadá a entrevistada não narrou ter tido falta de professores, no curso normal houve a ausência da professora titular de Prática de Ensino, sendo esta substituída por outra professora, com pouca autonomia, que recebia orientações prévias da docente titular. As alunas utilizavam manuais pedagógicos para aprenderem a como dar aulas. Não houve estágios nas escolas anexas. No entanto, os poucos momentos de experimentação com a docência durante o curso, ficaram na memória da entrevistada:

Uma única vez, durante a disciplina de Prática de Ensino de Estudos Sociais, fui escalada para ensinar a noção de mapas para as crianças do curso primário. Fomos ao edifício mais alto de Santos na época (Roof Del Mar com três ou quatro andares) e levei uma cartolina. Fui desenhando o litoral e os alunos foram vendo. Uma outra experiência com uma escola primária, foi uma visita que fizemos em excursão à escola primária de Suarão, na cidade de Itanhaém.

Na narrativa da entrevistada, denota-se que os professores tinham nível superior, e demonstravam ter um grande conhecimento dentro de suas áreas de atuação. Entretanto, contrastava a docência participativa de alguns professores, como a de Língua Portuguesa, Psicologia e Sociologia, com a docência reprodutivista, como exemplificada na disciplina de Anatomia.

Na finalização da sua descrição, observei na fala de Maria Aparecida o antagonismo social vivenciado pelas normalistas da turma: ao mesmo tempo em que a busca pela profissão era um ato de libertação, o discurso social levava à redução da profissão docente a uma atividade doméstica. Nas

palavras da entrevistada, *o curso era considerado por muitas pessoas como um curso para o casamento.*

A narrativa, nas palavras de Schütze (2013), trouxe estruturas processuais que influenciaram essa etapa da vida da entrevistada até a atualidade, como: **a presença do Estado na formação, a concepção pedagógica diversa dos professores, a disciplinarização escolar, a opressão social sofrida pela mulher e a ausência da professora de Prática de Ensino.**

4ª etapa – Análise do conhecimento – Prof.ª Maria Aparecida

Neste momento da análise, considerei o conteúdo não indexado das narrativas. Este momento contemplou um dos objetivos da investigação, que é o de conhecer as reflexões e percepções das entrevistadas na condição de pesquisadoras em educação. Weller (2009) salienta que *é preciso levar em consideração que a análise do conhecimento pelo portador da biografia é sempre realizada a partir da perspectiva atual.*

Maria Aparecida reconhece em sua narrativa que, além da influência familiar, o amor que ela nutriu pela escola se deu pelo sentimento de liberdade que a instituição lhe proporcionava, apesar das regras institucionais existentes.

Os professores, em sua maioria eram competentes. Essa fala foi muito recorrente no decorrer da entrevista:

- Tive excelentes professores no curso ginásial. Alguns deles, inclusive continuaram a me dar aulas no curso normal.
- Os professores não tinham muita intimidade conosco, mas em sua maioria eram competentes.

- Uma outra professora importante foi Yolanda Baldia, de Educação Física, falecida no ano de 2010. Competente, disciplinadora, incentivadora, amiga.
- D. Enedina Fraga explicava muito bem a Psicologia e dava o conteúdo na medida certa. Falávamos da psicologia da criança e das questões motivacionais.
- A professora que mais nos marcou no curso normal foi a professora de sociologia, Walkíria Siqueira Mori (1921-2007). Achávamos que ela nos dava aula como se fôssemos universitárias. Lemos a “Boa Terra”, de Pearl S. Buck, onde tivemos que analisar as estruturas sociais, econômicas, aspectos sociológicos que estávamos aprendendo, como grupos sociais, cultura etc. Na disciplina de Sociologia, comecei a ler “Casa grande e senzala”, de Gilberto Freyre. Penamos com ela, mas hoje avalio como uma profissional competente e inovadora.

Maria Aparecida reconhece a boa atuação de alguns de seus professores, sempre exaltando em suas falas o conhecimento proporcionado da realidade social brasileira (no caso da Professora Walkíria) e a relação de diálogo e respeito que havia dos professores destacados para com as alunas. A entrevistada valorizou tanto esse aspecto, que deu evidência a um professor de Filosofia do Clássico²², que não foi seu professor no Curso Normal, professor Itajiba, por seu conhecimento teórico, mas antes de tudo por sua relação horizontal com os alunos.

A entrevistada avaliou que na época em que cursou o Normal, apesar de ter tido bons professores, em sua maioria, não se sentia preparada para exercer a docência. O sentimento era o mesmo das colegas de curso. A falta da presença da professora de Prática de Ensino marcou negativamente a trajetória de formação docente da entrevistada: *Minha primeira experiência como professora formada foi em um jardim da infância. Fiquei por seis meses. Não tinha experiência nenhuma e fui “tateando” com a auxílio da diretora.*

²² Nesse período, os alunos de nível secundário podiam optar no Instituto de Educação Canadá pelo curso Normal, Colegial Clássico ou Colegial Científico.

Revisitar sua trajetória de formação, fez com que a entrevistada construísse um processo reflexivo sobre a instituição escola e a formação de professores. Acerca da escola, Maria Aparecida avalia que a mesma precisa de uma nova identidade e sobre a formação docente a necessidade de formadores preparados, boas influências externas como a família e o meio social e o gosto pessoal do docente pela profissão.

Compreendi, pelas reflexões de Maria Aparecida, que as práticas pedagógicas no Curso Normal do Instituto Canadá guardavam os ideais sociais tradicionais daquele tempo, porém muitos docentes comprometidos com a profissão transgrediam os padrões estabelecidos; e esses transgressores foram os professores impactantes na trajetória formativa da entrevistada.

2ª etapa – Descrição estrutural do conteúdo – Prof.^a Maria Eugênia

A entrevista foi realizada nos dias 22 e 23 de junho de 2017, em visita à antiga Escola Normal de Campinas – SP e na residência da entrevistada, na mesma cidade. Maria Eugênia é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, onde também fez seu mestrado em Educação. É graduada em Pedagogia pela PUC – Campinas. Atualmente, além de atuar como pesquisadora na área da educação, profere palestras e ministra cursos sobre formação de professores em instituições de ensino superior diversas. Foi normalista durante os anos de 1960 a 1963, tendo realizado seu Curso Normal no Instituto de Educação “Carlos Gomes”, na cidade de Campinas - SP.

Quadro 14 – Descrição Estrutural do Conteúdo

Descrição Estrutural do Conteúdo - Maria Eugênia	
Conteúdo Indexado - "Quem fez o que, quando, onde e por quê"	Conteúdo Não Indexado - Valores, juízos, "sabedoria de vida"
<p>Maria Eugênia nasceu em 1946 em Itajubá, Minas Gerais. Com poucos meses de idade mudou-se com a família para Campinas - SP, onde viveu toda a sua vida escolar e acadêmica. Após cursar o primário e o ginásio, durante os anos de 1950, Maria Eugênia ingressou no Instituto de Educação "Carlos Gomes" para cursar o Normal. Durante o Curso Normal, Professora Judith Stucchi, ainda viva aos 94 anos, foi sua professora de Prática de Ensino. Judith articulava muito bem a teoria com a prática, de forma que as alunas tinham a teoria das metodologias das várias disciplinas em sala de aula, tinham práticas de regência de aulas na escola primária anexa ao instituto, depois faziam uma reflexão coletiva sobre as aulas práticas. No último ano do curso aprendeu a alfabetizar com a professora Judith e as normalistas passavam muito tempo com as crianças do curso primário. O salário de um professor de escola normal na época em que d. Judith lecionava era equivalente a um salário de juiz e a seleção para o cargo era rigorosa. Ela aliava seu ensino com o estímulo das alunas pela pesquisa e pelo conhecimento das novas teorias educacionais daquele momento. Os outros professores do curso não eram assim, seu fazer docente não era comprometido com o conhecimento que as alunas possuíam, de forma que o conteúdo trabalhado não era significativo. O professor de Psicologia, apesar de ser um catedrático famoso, pouco ensinava. O professor de História da Educação era um cantor e seu pequeno programa era ditado sobre educação na antiguidade grega. O professor de Matemática só ensinou como dar tabuada para as crianças. A de Educação Física, alguns exercícios para crianças. Em sua turma havia apenas um aluno do sexo masculino e em sua formatura houve o discurso de um senador da república e a turma ganhou do governo federal da época uma viagem para a capital Brasília.</p>	<p><i>Maria Eugênia avalia que os três anos em que cursou a Escola Normal foram a experiência mais importante de sua trajetória como professora. A teoria aliada à prática de ensino vivenciada junto às crianças da escola primária anexa são a "espinha dorsal" da sua formação docente. Para a entrevistada, bem como para outras colegas de turma, a grande responsável por esse processo de formação durante o Normal foi a Professora Judith Stucchi. Ela era excepcional. Maria Eugênia aprendeu com a Professora Judith princípios fundamentais da docência, tais como: a análise coletiva das práticas, ensinar através da experimentação, elaborar as atividades a partir do conhecimento prévio do aluno, avaliar o aluno apenas quando houver a certeza da fixação do conhecimento, valorizar a práxis. As avaliações que Judith fazia eram primorosas, detalhadas, competentes e justas. Ela tinha todo um cuidado no tratamento com as alunas, sempre terno e respeitoso. Os desconfortos que Maria Eugênia sentiu na Escola Normal foram o excesso de disciplina em relação ao uniforme, a distância dos membros da direção do Instituto em relação aos alunos, práticas tecnicistas de alguns professores, algumas das quais causavam situações de constrangimento. O que aprendeu na disciplina de Prática de Ensino usou em toda a sua vida profissional pregressa, inclusive no meio universitário. A entrevistada entende que a experiência no Curso Normal é irrepetível e que a qualidade dos cursos de formação de professores na atualidade está comprometida. Também compreende que são vários os fatores que estão envolvidos na questão do processo de ensino e de aprendizagem, porém o papel do professor é um dos fatores fundamentais. É preciso ter humildade para aprender com aqueles a quem se está ensinando, e Judith Stucchi foi um grande exemplo desse pensamento para Maria Eugênia.</i></p>

3ª etapa – Abstração Analítica – Prof.^a Maria Eugênia

Maria Eugênia inicia a sua narrativa destacando a marca que o curso normal deixou em sua trajetória profissional. Com detalhes minuciosos, ela descreveu as atividades durante as aulas de Prática de Ensino com a Professora Judith Stucchi, no Instituto de Educação Carlos Gomes.

Ela ensinava cada uma das metodologias das disciplinas que deveriam ser ensinadas no então curso primário: Língua Portuguesa, Desenho, História, Ciências, Geografia, Matemática. A metodologia da Alfabetização era a última a ser estudada. Toda a teoria referente à metodologia de ensino dessas disciplinas e o como se daria uma aula para as crianças dentro dessas áreas eram dados em sala de aula com muita competência pela professora Judith. Dada a teoria, a classe era dividida em equipes permanentes. Era sorteado para cada equipe um tema, e cada equipe preparava uma aula à luz de tudo o que já havia sido orientado na aula teórica. Professora Judith estimulava muito a nossa criatividade.

Judith era um elo entre as alunas do Curso Normal e as professoras da escola anexa. Aqui pude compreender quão importante era a presença ativa da professora de Prática de Ensino. Sem essa mediação que Judith fazia, com certeza o desenvolvimento das alunas durante o estágio seria prejudicado. Era preciso contar com a participação dos professores da escola anexa para se fazer um trabalho coordenado e conjunto.

A análise coletiva das aulas que as normalistas regiam foi um outro aspecto destacado pela entrevistada.

Judith proporcionou para suas alunas a vivência da prática docente no cotidiano de uma escola, sempre à luz das teorias pedagógicas (as aulas de metodologia e as visitas de estudo do meio) e da reflexão coletiva (o planejamento e avaliação das atividades em grupo).

De acordo com a entrevistada, o salário e a valorização social do professor eram melhores naquela época. O conhecimento teórico sobre a

disciplina a ser ministrada era critério de seleção para os cargos de professor em escolas normais públicas do estado de São Paulo. Entretanto, esse conhecimento parecia não estar relacionado aos saberes pedagógicos difundidos naquele período, pois pelas práticas docentes dos outros professores relatadas pela entrevistada, pude compreender que o tecnicismo era preponderante. Judith Stucchi era uma exceção à regra.

A participação do presidente do senado brasileiro na época, Auro de Moura Andrade, na formatura das alunas e a doação da viagem que elas ganharam para Brasília, demonstra o prestígio que a escola normal possuía naquele momento.

As estruturas processuais de influência são **a atuação marcante da professora de Prática de Ensino, a análise coletiva e reflexiva das práticas para a docência, a disciplinarização, a feminização do magistério, o tecnicismo e a presença política do Estado.**

4ª etapa – Análise do conhecimento – Prof.^a Maria Eugênia

A narrativa de Maria Eugênia traz toda a força da influência da sua professora de Prática de Ensino durante o Curso Normal em sua formação para a docência. Após cinquenta e quatro anos de formada como normalista, Maria Eugênia tem trazido por toda a sua vida profissional essa marca deixada por Judith Stucchi. O detalhamento das informações me impressionou, tais como a sequência das atividades, as notas das avaliações e a descrição de sua primeira regência como aluna mestra.

Planejamos em grupo a aula. Era época de Páscoa e eu fui designada a ensinar para as crianças como desenhar o coelho da Páscoa. Eu tinha 15 anos e era tímida. Ainda me lembro das *centenas de vezes* que treinei no quintal de casa uma historinha do Luizinho que até hoje sei de cor (trabalhando com

pesquisa sempre orientei alunos para esse treino em apresentações nos eventos) [...] d. Judith manifestou-se admirada com o fato de uma aluna tão tímida ter conseguido dar uma aula tão boa. Fez elogios que eu não supunha ser capaz deles. Foi dissecando os critérios de avaliação, cujas notas foram máximas para todos os itens (planejamento, requisitos pessoais, parte técnica e reação das crianças), apenas com um desconto de 0,25 na linguagem por eu ter falado “para mim mostrar” ao invés de “para eu mostrar”. Nota que foi arredondada para 10, o que me levou a nunca mais cometer esse erro.

Os desconfortos de Maria Eugênia com episódios durante o Curso Normal estão ligados às práticas pedagógicas de caráter disciplinatório, e de uma educação reprodutivista. O exercício do diálogo que ocorria durante as aulas da Professora Judith não era a prática dos membros da direção da escola e de alguns professores do curso e isso é uma marca de desapontamento na narrativa da entrevistada: *Havia uma distância muito grande do diretor e da vice-diretora para com os alunos. Não falavam conosco e jamais passaram em nossa sala de aula para dar sequer um “Bom dia”.*

Maria Eugênia destaca que até os dias atuais observa-se práticas tecnicistas na educação, como ensinar um conteúdo sem significado para o aluno, simplesmente porque a “matéria” consta no programa.

Para a entrevistada, o atual formato dos cursos de formação de professores está precarizado por causa dos interesses de grandes grupos empresariais que só visam ao lucro. Como consequência de uma formação docente parca, mantêm-se as relações de poder desiguais dentro da escola e da universidade, em todos os níveis hierárquicos. A maneira poderosa de se vencer esse círculo vicioso é a atitude de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o estímulo de relações mais horizontalizadas no meio educacional.

5ª etapa – Comparação contrastiva

Segundo Schütze (2013) este passo da análise consiste em estabelecer uma comparação das entrevistas, a fim de identificar semelhanças (comparação mínima) e diferenças (comparação máxima) nas narrativas das entrevistadas:

O próximo passo da análise consiste em desligar-se da análise do caso individual e fazer uma *comparação contrastiva de diferentes textos de entrevistas*. Que outros textos de entrevista serão escolhidos para a comparação na respectiva pesquisa depende dos fenômenos sociais relacionados ao curso de vida julgados importantes para a análise sociológica biográfica pretendida.

A comparação entre as narrativas permitiu identificar situações genéricas, comuns às biografias situadas no mesmo contexto sócio-histórico e específicas vivenciadas individualmente pelas entrevistadas. A comparação foi feita através do quadro que segue.

Quadro 15 – Comparação Contrastiva das Narrativas

Comparação contrastiva mínima das narrativas - semelhanças					
	O Estado	Feminização	Disciplinarização	Tecnicismo	Escolanovismo
Maria Aparecida	Localização privilegiada e porte austero das edificações dos Institutos de Educação. Suporte financeiro, presença de personalidades políticas.	Alunado composto em quase a sua totalidade por mulheres. Apenas um homem na turma.	Rigor na manutenção do controle disciplinar das alunas	Presente nas práticas pedagógicas para a docência	Presente nas práticas pedagógicas organizacionais (escolas anexas) e docentes (relação dialógica professor-aluno)
Maria Eugênia					
Comparação contrastiva máxima das narrativas - diferenças					
	Prática de Ensino	Estágios	Reflexão coletiva das práticas	Preparo para a atuação como docente	
Maria Aparecida	Professora titular ausente	Situações escassas	Não havia	Não se sentia preparada para atuar em sala de aula	
Maria Eugênia	Professora titular ativa	Muitas horas	Havia	Aprendeu princípios importantes para a docência, utilizando-os na sua vida profissional progressa	

6ª etapa – Construção de um modelo teórico

Esta última etapa da análise consiste em desenhar um modelo teórico, a partir da interpretação das narrativas, levando em conta a contribuição de cada entrevista para a formação biográfica como um todo (SCHÜTZE, 2013).

Remetendo-me à questão de pesquisa, verifiquei através das entrevistas que a atuação da professora de Prática de Ensino era primordial para a formação docente das normalistas. Tanto a falta quanto a presença de articulação da professora responsável pela disciplina marcaram a trajetória profissional das entrevistadas, a primeira de forma negativa e a segunda de forma positiva. A tutela estatal, as práticas pedagógicas de caráter disciplinatório e as de cunho tecnicista foram destacadas, mas havia práticas pedagógicas consonantes com os ideais da Escola Nova. E finalmente dou relevância ao fato das turmas serem formadas em sua maioria maciça por mulheres, e por conta desse movimento, havia práticas pedagógicas que norteavam a formação das normalistas para a vida doméstica, como donas de casa e não para a profissão docente.

De posse dos dados fornecidos pelas narrativas, juntamente com os dados documentais e históricos, à luz das referências teóricas que embasam esta pesquisa, fiz a triangulação metodológica para a construção das categorias finais de análise.

4.2 A ANÁLISE POR TRIANGULAÇÃO DE MÉTODOS

Como foi abordado no capítulo 1, a análise por triangulação metodológica envolve a coleta e análise dos dados a partir de diferentes

procedimentos e metodologias, buscando uma maior validade no alcance dos objetivos da pesquisa.

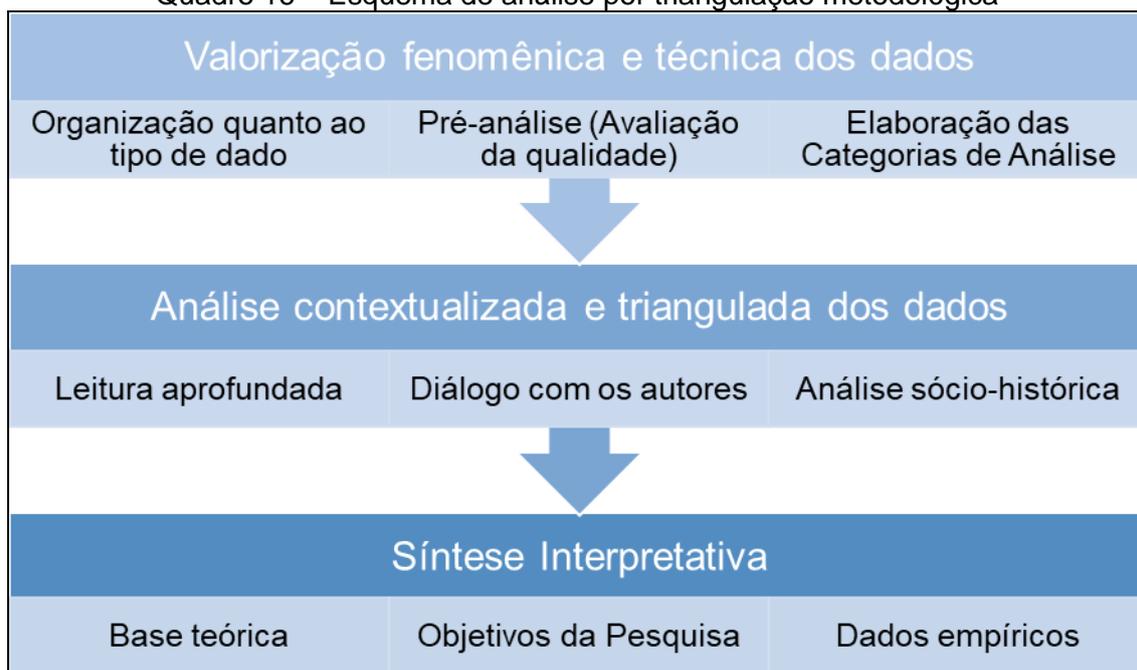
GOMES *et al.* (2005) apresenta o desdobramento da análise por triangulação metodológica, que se distingue em três etapas.

A primeira etapa envolve a *Valorização fenomênica e técnica dos dados*. Momento em que todo o material coletado na pesquisa, por diferentes meios, é organizado separadamente (documentos, fotografias, entrevistas, anotações de campo, relatórios de observação, etc.). Esse material, em seguida, passa por uma pré-análise, em que se avalia a qualidade do material coletado. Finalmente, nessa etapa, elaboram-se de maneira preliminar as principais categorias de análise. Nas palavras do autor, *as estruturas para a análise do material qualitativo são uma construção teórica* (2005, p. 190).

A segunda etapa, denominada *Análise contextualizada e triangulada dos dados*, é o momento, conforme Gomes (2005, p. 201) , *não de contar as opiniões dos entrevistados*, mas de contextualizar as falas, comparar as informações e tecer um diálogo com os autores, sempre em ações interativas e concomitantes .

A terceira e última etapa é a *Síntese Interpretativa*, onde após a decomposição do material feita nas etapas anteriores, caminha-se para a síntese, traduzindo a lógica do conjunto de todo o material coletado e investigado na pesquisa. Gomes (2015, p.101) afirma que para se ter êxito na síntese interpretativa deve-se fazer uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos (entrevistas).

Quadro 16 – Esquema de análise por triangulação metodológica



Fonte: Elaboração própria

4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Destacando os princípios da hermenêutica dialética, Gomes (2015, p. 100), salienta que o pesquisador deve ter como base os seguintes preceitos para fazer a síntese interpretativa dos dados: buscar a lógica, situar os fatos e produzir o relato.

Conforme Minayo (2012), as categorias de análise devem levar às repostas da questão de pesquisa elaborada pelo pesquisador no início da investigação. Remetendo-me à questão inicial desta pesquisa: **Como se organizavam as práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas entre os anos de 1950 e 1970?**, elaborei quatro categorias que respondem essa pergunta.

De tudo o que vivenciei nas visitas à Biblioteca da Universidade de São Paulo e à antiga Escola Normal de Campinas, do que verifiquei nas demais pesquisas sobre o tema no Estado da Questão, do levantamento documental e histórico, das indicações teóricas dos autores de referência, mais os dados

empíricos das narrativas, compreendi que as práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas daquele período estavam organizadas conforme:

- I. A intervenção e o controle social do Estado Brasileiro.
- II. A feminização da carreira docente.
- III. A ambiguidade da pedagogia tradicional e da pedagogia escolanovista nas práticas docentes e institucionais.
- IV. A atuação do professor de prática de ensino junto às escolas anexas dos institutos de educação.

Fiz a síntese interpretativa dos dados da pesquisa dentro dessas categorias, conforme segue.

4.3.1 A INTERVENÇÃO E O CONTROLE SOCIAL DO ESTADO BRASILEIRO

Foi possível identificar no desenvolvimento da pesquisa a presença intervencionista do Estado na formação de professores desde os tempos imperiais, conforme Villela (2000). Logo mais, pautada nos ideais republicanos do final do século XIX, a tutela do Estado na formação de professores se intensificou a partir da era Vargas, depois da crise de 1929. Foi o momento em que as escolas normais livres e municipais foram autorizadas a funcionarem no estado de São Paulo, de acordo com Almeida (2016), visto no Capítulo 2.

A produção, até o momento agrícola, passa a ser industrial, a fim de substituir os bens de consumo que eram importados. De acordo com Freitag (1986, p.50):

A classe até então hegemônica dos latifundiários cafeicultores é forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente. Em consequência dessa nova situação, há uma reorganização dos aparelhos repressivos do Estado. Com o auxílio de certos grupos militares (tenentes) e apoiado pela classe burguesa, Vargas assume o poder em 1930, implantando em 1937, o Estado Novo, com traços ditatoriais. Isto significa que a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. É o que ocorrerá com as instituições de ensino.

A autora afirma que a partir desse movimento de 1930, os governos estaduais e municipais passam a assumir o ensino primário institucionalmente, até então nas mãos das escolas confessionais. O sistema educacional passou a servir como aparelho ideológico do Estado.

Observando as práticas pedagógicas destacadas no Estado da Questão, tais como as de cunho cívico-patriótico, de higiene e de eugenia, de caráter religioso, bem como trechos das narrativas das duas entrevistadas, percebe-se que as práticas de controle social que se iniciaram nos anos de 1930 continuaram após o fim do Estado Novo, culminando no Ato Institucional nº 5, em 1968.

Foto 8 – Desfile do Instituto de Educação Caetano de Campos em 07 de setembro de 1955 em comemoração aos 10 anos da Força Expedicionária Brasileira, no estádio do Pacaembu em São Paulo -SP.



Foto de Elyseu Guilherme Salgado Rocha. Disponível em:
<http://www.caetanodecampos.com.br/historiadaescola/festas/226/apresentacoes-e-desfiles>.
Data de acesso: 13/01/2018

A fotografia emblemática acima, mostra a apresentação das normalistas do Instituto de Educação Caetano de Campos, em 1955. A imagem denota a ordem, disciplina e a fidelidade à pátria.

Maria Eugênia fala da questão disciplinar em relação ao uniforme dos alunos do Instituto de Educação Carlos Gomes: *Havia um rigor meio injustificado no controle do uso do uniforme. Em um dia qualquer, se faltasse um cinto, o aluno era mandado de volta para casa.*

Foucault (1999, p.143) aborda a questão disciplinar como uma forma de jogo dos indivíduos para garantir a manutenção do poder:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de se retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar mais e melhor. Ele não amarra forças para seduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetivos e como instrumentos de seu exercício.

Através das disciplinas de Canto Orfeônico e de Educação Física, pude compreender que o Estado imprimia no imaginário dos alunos e alunas normalistas o nacionalismo, a fim de incutirem em seus futuros alunos os ideais do governo. A entrevistada Maria Aparecida narra sua experiência:

Eram famosas as audições de Canto Orfeônico, dirigidas por Yolanda Quadros Arruda. Ela já faleceu e era autora de livros. Muitíssimo animada para cantar, em uma época em que o nacionalismo era muito cultivado. Estudando o Código de Educação de 1933, verifiquei que deveria haver o trabalho conjunto da disciplina de Canto Orfeônico com a Educação Física. Tal como fazia nossa professora conosco.

A presença de autoridades políticas nas escolas normais não era um fato incomum. Analogamente à normalista de São José dos Campos que em correspondência à amiga de Santos, fala do governador do estado de São Paulo, Adhemar de Barros, como paraninfo da sua turma em 1951, no Capítulo 2, página 72, a entrevistada Maria Eugênia narrou sobre a presença do presidente do Senado Brasileiro na época, o senador paulista Auro Soares de Moura Andrade, em sua formatura.

Foto 9 – O presidente do Senado Brasileiro, Auro Moura Andrade na formatura da turma de normalistas do Instituto de Educação Carlos Gomes, em 1963



Fonte: Acervo da entrevistada Maria Eugênia

Evidentemente a trajetória de Maria Eugênia não se limitou à escola normal, embora seja este o foco do presente trabalho. A entrevistada narra os passos que alargaram seus horizontes, destacando a influência do regime militar no meio universitário:

Depois veio o curso de Pedagogia (de 1964 a 1967) na PUC-Campinas. A importante formação técnica da Escola Normal nunca incluiu discussões políticas. Os professores do ensino superior também não se manifestavam sobre o contexto nacional dominado pela ditadura militar instalada a partir de 1964. E então, a pós-graduação. Cursar mestrado e doutorado na UNICAMP ajudou-me a fazer as ligações entre a indispensável competência técnica e compromissos maiores com a educação e a sociedade. Inúmeros professores com riquíssimas orientações de importantes autores foram fundamentais. Marcaram-me profundamente ampliando minha visão de mundo e ensinando-me a ter visão estrutural dos problemas da sociedade. (CASTANHO, 2017a)

Retornando, porém, ao foco desta pesquisa, diante da análise dos dados coletados, compreendi que havia uma adesão social em torno da figura do profissional docente. A Escola Normal detinha um prestígio pela crença, na época, de que os professores eram os responsáveis pela educação do povo e de seu avanço civilizatório (MONARCHA, 1999, p.327).

Entretanto, ao mesmo tempo em que havia um discurso de valorização da educação, constatei, conforme a abordagem no segundo capítulo, páginas 74-75, o desprezo da classe política pelo tema: dentro deste mesmo balizamento histórico da pesquisa, houve o tão longo debate em torno da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que levou longos quatorze anos para ser sancionada, por conta de interesses religiosos e econômicos (MARTINS, 1976).

Depreendi, que o interesse do Estado não era o de tornar seus cidadãos empoderados de capital cultural, mas o de usar as instituições educacionais como um aparelho ideológico a seu favor (FREITAG, 1986). Justifica-se então a boa estrutura material das escolas públicas (embora em número insuficiente), a austeridade dos edifícios escolares (sobretudo nas regiões urbanas mais favorecidas do estado), os bons salários dos professores das escolas normais e a fama da boa qualidade de ensino. Ficava por conta dos mais desvalidos socialmente e sua miserável condição de vida a culpa pela exclusão, pela evasão, pela ineficiência e pelo fracasso escolar.

4.3.2 A FEMINIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

O conceito de sociedade patriarcal no Brasil deriva dos moldes medievais portugueses, que colocam a mulher em situação de subserviência e fragilidade tanto física quanto moral em relação ao homem. A Igreja Católica disseminou a submissão da mulher ao homem a partir das narrativas bíblicas acerca de Adão e Eva e seu pecado de desobediência, sendo a mulher condenada a ser dominada pelo homem (CHAMON, 2005, p. 24). De acordo com a autora, historicamente e mundialmente o sexo feminino sofreu e ainda sofre a tirania do sexo oposto, sendo as mulheres preteridas nas posições sociais de comando e na igualdade de direitos em relação aos homens.

O magistério surgiu inicialmente como uma carreira masculina, uma vez que as mulheres deviam restringir-se aos afazeres domésticos. Em relação à realidade feminina durante o século XIX, em que as mulheres mal podiam transpor as portas de suas casas, a não ser em certas ocasiões, a autora relata:

A opressão da mulher sob os restritos domínios da esfera privada era reforçada pelos valores da ideologia dominante. O confinamento feminino atingia tanto as “mulheres” quanto as “senhoras” em proporções semelhantes, embora consideradas as diferenças de condições e estilos de vida nas variadas classes sociais. Aliás, nesse aspecto, o que importa ressaltar é que as relações sociais são produzidas não apenas considerando as diferenças de classes sociais mas também em campos relacionais hierárquica e sexualmente construídos.

Esse domínio patriarcal ainda era tão forte e presente na realidade brasileira durante o balizamento histórico aqui estudado, que discurso semelhante foi evidenciado na narrativa de Maria Aparecida em sua experiência nos tempos de escola normal, mais de cem anos mais tarde:

Numa época em que as mulheres eram muito dependentes de suas famílias, e depois dos maridos, num tempo em que não era comum ver meninas andando sozinhas pela rua, entre os anos de 1940 e 1950, ir para a escola era um momento de descontração e liberdade.

Chamon (2005, p.49) destaca que os homens passaram a abandonar o magistério primário ainda durante o século XIX, por conta das más condições salariais que o governo imperial oferecia. Sendo assim, paulatinamente as mulheres foram assumindo a profissão docente aceitando as condições de desprestígio que estavam impostas.

Coisa semelhante ocorreu em meados de 1960, durante a transformação político-econômica do capitalismo nos Estados Unidos estudada por Harvey (2003, p. 145). Na transição do modelo fordista de produção para o modelo da acumulação flexível, a força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial substituiu trabalhadores do sexo masculino, melhor remunerados e menos facilmente demitíveis. Essa tendência também atingiu os países em desenvolvimento, como o Brasil.

Estudando a sociedade americana e europeia, Apple (1987) fala da proletarização das profissões na esfera pública, dentre elas a de professor, através da feminização da carreira. Por conta das relações patriarcais, as mulheres estão mais sujeitas à proletarização do que os homens. A mulher, historicamente cerceada, tem menos condições de fazer valer direitos profissionais, tomadas de decisão e estabelecer formas de controle.

Está bastante claro, por exemplo, que tão logo algo torna-se um trabalho feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo. De forma que enquanto o trabalho da classe operária tem sido submetido à lógica do capital, há uma outra dinâmica em operação. Quando uma posição torna-se um trabalho feminino, existe uma dupla opressão.

Em articulação com a primeira categoria de análise deste estudo, depreendi que o processo de feminização do magistério iniciou-se concomitantemente à institucionalização estatal da profissão docente no ensino primário, ainda durante o século XIX, conforme Villela (2000).

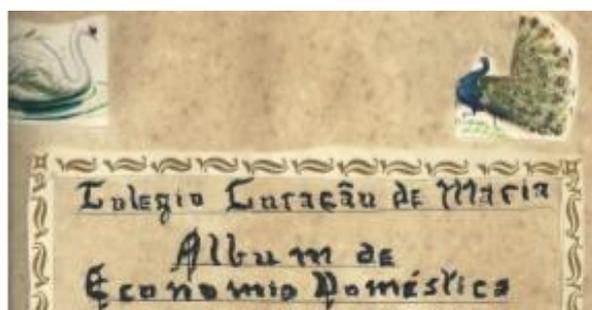
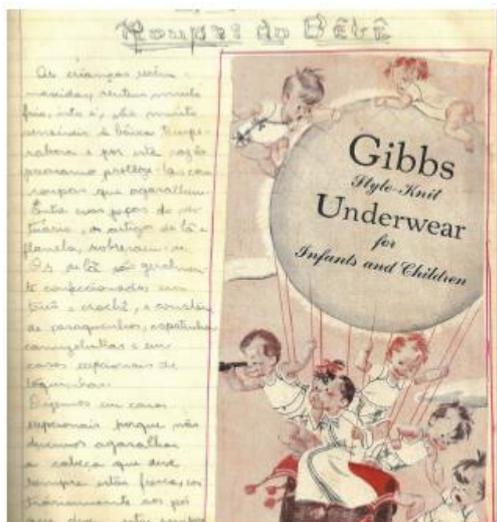
Com a instauração da República, do capitalismo industrial e da consequente necessidade da instrução primária da classe trabalhadora, surgiu o discurso de conclamação das mulheres à ação civilizatória de “regeneração da nação” (CHAMON, 2005, p.89); (ALMEIDA, 2016, p.2). Os argumentos dessa ação quase que filantrópica pautavam-se em torno dos valores morais femininos como a pureza, a sensibilidade, a abnegação e a bondade, disseminados na cultura ocidental no final do século XIX. Ocorre que, para profissões nas áreas liberais como o direito, a medicina, a engenharia, a administração, economia ou contabilidade, as mulheres não eram estimuladas ao engajamento da mesma forma. Apple (1986, p.60) questiona sobre quem pensa o ensino primário:

Nos Estados Unidos, como na maioria dos países, o trabalho de ensinar nas escolas elementares tem sido, amplamente, um trabalho de mulheres. E isto se articula, ao longo do tempo, com mudanças nas relações patriarcais e com mudanças na estrutura de classe. E o

trabalho de ensinar tem sido historicamente uma extensão do trabalho doméstico. E isto significa que nós não podemos entender a forma com que o trabalho de ensinar é controlado e a forma com que os currículos são planejados sem que, primeiro, levantemos a questão "quem está fazendo o trabalho de ensinar"? Assim o que eu tenho tentado fazer é tomar esta questão seriamente, isto é, quem domina no ensino primário e elementar? Como isto difere do ensino na escola secundária? Quais as formas pelas quais controlamos o trabalho de ensinar?

Algumas práticas pedagógicas na formação de normalistas nas escolas paulistas denotam que a profissional docente deveria também ser uma profissional do lar. A disciplina de economia doméstica é relatada na fala de Maria Aparecida:

Tínhamos aulas sobre a organização do lar, do cuidado com bebês e até roupinhas que fazíamos nas aulas de trabalhos manuais. Havia apenas um homem em nossa turma. Seu nome era Manoel Canton.



Fotos 10 e 11 – Páginas de um álbum da disciplina de Economia Doméstica ministrada no ano de 1949 em escola normal livre católica na cidade de Santos -SP. Fonte: Acervo da entrevistada Maria Aparecida.

Qual era o objetivo dos legisladores ao estabelecerem uma disciplina com essa característica para futuras (os) profissionais da educação? Entendo, em diálogo com os autores citados, que era o de proletarizar a profissão e subordinar o papel docente de formar cidadãos pensantes à atividade braçal, destituída de qualquer capacidade de intervenção à ordem social vigente. Os dados coletados na pesquisa permitiram uma compreensão das relações de gênero na construção de algumas práticas pedagógicas nas escolas normais. As ações, com finalidades fundamentalmente políticas, ocorreram no sentido de feminizar a profissão e cercear sua autonomia para melhor dominá-la.

4.3.3 A AMBIGUIDADE DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA PEDAGOGIA ESCOLANOVISTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES E INSTITUCIONAIS

Ghiraldelli Jr. (1994) define três correntes pedagógicas diferentes no contexto brasileiro durante a Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária. Essas três correntes estavam associadas a três setores da sociedade. A corrente da Pedagogia Tradicional era representada por intelectuais ligados às oligarquias dominantes e à Igreja Católica. A Pedagogia Nova era ligada a movimentos da burguesia e da classe média, que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A última corrente, não hegemônica, Pedagogia Libertária, alinhava-se aos ideais dos movimentos sociais populares e aos desejos de transformação social de cunho anarquista e anarco-sindicalista.

A Pedagogia Tradicional, com forte influência na educação brasileira até a atualidade, remonta do modelo trazido pelos jesuítas para o Brasil na época da colonização portuguesa. Segundo Ghiraldelli Jr.²³, as diretrizes pedagógicas da educação jesuítica foram dadas pelo *Ratio Studiorum*, uma organização e plano de estudos elaborados pela Companhia de Jesus. O *Ratio* influenciou professores de todo o território brasileiro, inclusive após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759. Sua pedagogia determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção e a perseverança nos estudos.

A pedagogia laica do filósofo alemão Friedrich Herbart (1776-1841), influenciou a Pedagogia Tradicional no Brasil, Estados Unidos e Europa.

²³ Ibidem, p.20.

Como definido no primeiro Capítulo, para Herbart a ação pedagógica é constituída por três princípios: o controle do comportamento da criança em relação aos caprichos e à impulsividade, mantendo-a ocupada; o despertar do interesse da criança pela memória e imaginação e o terceiro é a disciplina, para conduzir a criança no caminho da virtude, conformando sua vontade através da instrução. A instrução e a educação na concepção pedagógica herbartiana são indissolúveis, de forma que o caráter e a mente humanos são formados pelo contato com os modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos. Dessa forma, através de aulas expositivas, o professor estaria propiciando às novas gerações o contato com o legado cultural da civilização²⁴.

Embora as teorias herbartianas e os preceitos do *Ratio Studiorum* fossem designados para a infância, é possível identificar os princípios dos mesmos nas práticas pedagógicas docentes e institucionais no âmbito do Curso Normal através das narrativas das entrevistadas. Pude observar um princípio herbartiano no trecho a seguir da narrativa de Maria Aparecida:

Lembro de uma passagem do professor de Anatomia, concursado, que explicava ou discorria sobre a matéria sem parar. Inclusive eu era sorteada para lhe fazer perguntas durante a aula, para que não falasse muito. Na prova, havia três grandes pontos, sendo um deles para ser o sorteado e discorrer sobre ele integralmente.

Nota-se, no trecho acima da narrativa, que o princípio pedagógico utilizado pelo professor era o da memorização. Não havia pesquisa, questionamento ou debate a respeito do conteúdo abordado. Exemplos como esse também foram lembrados na narrativa de Maria Eugênia:

O professor de Psicologia, apesar de ser um catedrático famoso, pouco ensinava. O professor de História da

²⁴ Ibidem, p.22.

Educação era um cantor: não se interessava em ensinar e seu pequeno programa era ditado sobre educação na antiguidade grega. O professor de Matemática só nos ensinou como dar tabuada para as crianças. A de Educação Física, alguns exercícios para crianças também, mas com influência pouco significativa em nossa formação. Ausubel na abertura de um livro afirmou: *de todos os princípios apenas um eu diria: investigue o que o aluno já sabe e ensine a partir daí*. Muitos professores nunca assimilaram essa máxima.

Na narrativa da entrevistada observei práticas tradicionais de ensino como o “despejo” de informações sem relação aos conhecimentos prévios das alunas. É o que Freire (2003) denomina *educação bancária*. Conforme Maria Aparecida e Maria Eugênia relataram, essas práticas não trouxeram relevância para a sua formação docente.

Em oposição aos princípios norteadores da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova trouxe uma série de mudanças para o pensamento pedagógico brasileiro, sendo, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1993, p.26), *um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e metodologia próprias*.

Através dos dados históricos e documentais vistos no segundo capítulo desta dissertação (páginas 64 a 75), deparei que a afirmação do autor se verifica, uma vez que a legislação educacional observada e as teorias educacionais norteadoras da formação de professores no balizamento histórico observado tiveram grande influência do Movimento Pedagógico Renovador.

Como foi estudado no terceiro capítulo, a aprendizagem através da experiência e os preceitos, como valorizar o conhecimento prévio do aluno e ensinar o aluno a pensar, oriundos do pensamento de Pestalozzi, Froebel e

Dewey (páginas 90 a 91), serviram de base para o pensamento da Pedagogia Nova. Nas narrativas das entrevistadas também pude observar esses princípios. Como narra Maria Aparecida, a respeito de sua professora de Português:

Didática invejável, metódica, fazíamos inúmeros exercícios coletivamente para fixar o que ela ensinava de modo admirável! Acentuação, pontuação, concordância, crase, redação: escrever corretamente. Ela pedia licença para nós e escrevia os textos dos alunos na lousa, para fazermos as adequações. Ela sempre partia do nosso exemplo, e depois nos remetia às regras. Sua metodologia motivadora também foi usada mais tarde nas suas aulas, quando fui sua aluna, já no curso pré-normal. Cheguei a fazer parte de uma pesquisa da professora Célia para a construção de um dicionário.

Os mesmos princípios norteavam a prática pedagógica da professora de Prática de Ensino de Maria Eugênia, ao propiciar para as alunas a possibilidade de elaborarem as próprias aulas para as crianças da escola anexa e a partir dessas aulas abordar e refletir sobre os conceitos teórico-metodológicos para a docência.

Em relação ao pensamento da Pedagogia Libertária, sua expansão foi cerceada pelos governos oligárquicos da Primeira República, ainda nas primeira e segunda décadas do século XX. Os ideais educativos trazidos pelos imigrantes europeus no início dos anos de 1900, defendiam uma escola livre dos poderes do Estado e da Igreja Católica. As “escolas operárias” ou “escolas modernas” chegaram a funcionar de forma independente em algumas cidades brasileiras como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Belém do Pará, mas foram posteriormente todas fechadas pela polícia (SAVIANI, 2013, p.183).

Portanto, foram duas correntes de pensamento, Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, que dividiam o mesmo contexto educacional no período

estudado e igualmente influenciavam as práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas.

4.3.4 A ATUAÇÃO DA PROFESSORA DE PRÁTICA DE ENSINO JUNTO ÀS ESCOLAS ANEXAS DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO

Observando as narrativas das entrevistadas, compreendi a importância da atuação da professora da disciplina de Prática de Ensino no curso Normal para a formação de docentes no âmbito das escolas anexas. As professoras de Prática de Ensino marcaram a trajetória de formação das duas entrevistadas: a trajetória de Maria Eugênia foi enriquecida pela presença marcante da professora Judith e a trajetória de Maria Aparecida foi prejudicada pela ausência da professora Maria Piedade.

Por questões institucionais, detalhadas na narrativa, a professora titular de Prática de Ensino de Maria Aparecida só tinha condições de comparecer para dar aulas uma vez por mês, comprometendo o desenvolvimento pleno do trabalho com as normalistas, conforme relata a entrevistada:

Quando ela vinha, nos dava vários textos para ler e instruía a substituta que ficava em seu lugar. Depois, Maria Piedade retornava e voltava a se afastar. O trabalho em si ficou prejudicado. Não me lembro do nome da professora substituta. O pouco de práticas docentes que aprendemos foi através dos manuais pedagógicos que a professora nos indicou para consultar. Eram dois: Manual pedagógico de Teobaldo Miranda e Práticas Escolares de Antônio D'Ávila. Eram manuais criticados por alguns professores nossos, mas, na verdade, foi o que nos ajudou nas questões das práticas. Era muito comum o comentário entre nós de que não nos sentíamos preparadas para dar aulas.

Maria Eugênia destaca em sua narrativa a atuação marcante de sua professora de Prática de Ensino:

De tudo quanto fiz na minha vida profissional, vejo hoje que os três anos de Escola Normal foram a experiência mais importante de minha trajetória docente. Ali aprendi a estrutura profunda da relação ensino e aprendizagem. A espinha dorsal de tudo o que veio depois está ali, na Escola Normal, com a teoria e prática do ensino junto às crianças do que era então chamado curso primário. [...] Eu e minha turma de 1963, quando nos encontramos, reverenciamos até hoje essa professora e observamos algo interessante: nenhuma de nós guardou os cadernos das aulas da professora Judith. Guardamos os cadernos geralmente quando são aulas ditadas, aulas magistrais. Aquilo tudo foi tão absorvido por nós e de uma maneira tão intensa, que ninguém precisou guardar caderno nenhum porque ficou no espírito de cada uma. Incorporou-se em nós.

Nas duas falas compreendi que o julgamento acerca da disciplina de Prática de Ensino não era uma opinião pessoal das entrevistadas, mas as avaliações coletivas de seus respectivos grupos. Enquanto o grupo de Maria Aparecida não se sentia preparado para a docência, o grupo de Maria Eugênia compartilhava com ela a convicção sobre a formação densa que receberam para a vida profissional através das aulas de Prática de Ensino.

As Escolas Normais das entrevistadas estão dentro de um mesmo contexto histórico, amparadas pela mesma legislação federal e estadual, contando com a mesma infraestrutura e organização curricular. O perfil dos alunos e alunas dos Institutos de Educação Carlos Gomes e Canadá também é parecido. O que causou disparidade nas avaliações dos dois grupos de normalistas? Percebi que a diferença nas duas narrativas foi a atuação da professora de Prática de Ensino. De acordo com Maria Eugênia Castanho, “muitas pesquisas já mostraram a importância e o grande poder motivador da atitude do professor em relação à aprendizagem do aluno”. (CASTANHO, 2016b, p.20).

No segundo capítulo, na página 91, usei a citação de Almeida (2016) para apresentar a concepção de que os estágios realizados nas escolas anexas eram meramente contemplativos, distantes da realidade profissional que as

normalistas vivenciariam na atuação profissional. Entretanto, a narrativa de Maria Eugênia destoa dessa afirmação:

A professora Judith trabalhava muito a teoria articulada com a prática. Cada metodologia era discutida conosco, nós íamos para as aulas e quando voltávamos rediscutíamos em conjunto toda a metodologia. Havia um trabalho de reflexão coletiva o tempo todo durante as suas aulas. Era realmente práxis. Através do que hoje é chamado “estudo do meio” ela nos levou a São Paulo para várias visitas, especialmente no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) ligado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Não se pode generalizar que os estágios realizados nas escolas normais eram contemplativos, porque, como verifiquei conforme os dados da pesquisa, a atuação do professor de Prática de Ensino poderia ser um fator determinante na qualidade da formação docente das (os) normalistas.

Pimenta e Lima (2012) fazem referência ao papel dos professores orientadores de estágios em cursos superiores de formação para a docência:

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

O trabalho coletivo de planejamento, regência de aulas e análise das práticas fazia com que o estágio das alunas não fosse contemplativo. Havia uma articulação da teoria com a prática das atividades que a professora Judith realizava com suas alunas, resultando em uma *transformação da realidade*, na medida em que havia a preocupação por parte da professora Judith de que o aprendizado a partir das aulas das normalistas fosse significativo para as crianças. Essa transformação foi o que causou tanta diferença na formação docente de Maria Eugênia e suas colegas de curso; houve um impacto positivo e importante no grupo. Ou seja, o que a professora Judith realizava em seu

fazer docente, é configurado, conforme visto na introdução dessa dissertação, como *práxis*.

Remetendo-me ao contexto histórico vivenciado pelas entrevistadas, não era permitido ao professor, naquele momento, por conta do período que culminaria na ditadura militar, questionar ou tentar modificar a realidade. A educação deveria primar pela conformação social, quer os docentes gostassem dessa ideia ou não. Entretanto, apesar de não poder tratar de política com as alunas, isso não significa que Judith era uma pessoa alheia às questões que transpunham os muros escolares. Pude vislumbrar esse pensamento a partir da narrativa de Maria Eugênia:

Quando a entrevistei em 1997 d. Judith, então com 74 anos e aposentada, me disse que tinha consciência de ter sido rigorosa e firme, mas também tinha a certeza de nunca ter ofendido ou desconsiderado qualquer aluna ou aluno. Ela tinha a genuína preocupação em restringir a sua análise na questão da articulação teoria e prática pedagógica de cada uma. Jamais fez qualquer comentário pessoal em suas aulas que pudesse ter desabonado alguém. Embora não tivéssemos tido qualquer formação política na Escola Normal e d. Judith não tratasse de questões nesse campo em suas aulas, na entrevista afirmou considerar que a educação pública de qualidade é um direito de todo ser humano. Falou isso porque em 1997 havia recém-saído a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, ela tinha ouvido falar que pela nova LDB a escola particular estava ganhando força. Coisa da qual ela discordava.

A disputa acirrada entre ensino particular e ensino público foi justamente a temática que dominou as discussões em torno da primeira LDB, em 1961, durante os anos em que Judith lecionava na Escola Normal de Campinas (visto no segundo capítulo, páginas 74 e 75). Foi durante esse duro embate nos anos de 1950 a 1960 que Judith formava professoras, levando-as inclusive ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que se coadunava com o princípio do ensino laico e público, sendo fechado logo mais, juntamente com

os demais centros de pesquisa pelo Brasil, em meados de 1970, após o Ato Institucional Número 5, pelo regime militar.

Não é intenção desta pesquisa atribuir o sucesso ou fracasso de um curso de formação de professores a uma única pessoa. Vale dizer que Judith realizou um excelente trabalho porque lhe eram oferecidas condições institucionais para fazê-lo (bom salário, infraestrutura, condição para trabalhar em um único local, boa formação acadêmica). Da mesma forma, as condições institucionais que foram colocadas para a professora de Prática de Ensino, Maria Piedade, (não poder exercer seu cargo em outra cidade) dificultaram seu trabalho com as alunas do Instituto de Educação Canadá.

Judith exerceu a práxis, pois causou transformação em suas alunas. Ela soube mediar o espaço institucional da escola anexa com os saberes teóricos da disciplina de Prática de Ensino. A análise coletiva das práticas docentes, fundamentadas pela teoria, a partir das aulas que as alunas elaboravam por si em equipe, vai de encontro ao pensamento de Vygotsky e Paulo Freire, conforme o posfácio da obra “A formação social da mente”, do psicólogo russo, escrito por Vera John Steiner e Ellen Souberman:

Vygotsky critica a intervenção educacional que se arrasta atrás de processos psicológicos desenvolvidos ao invés de focalizar as capacidades e funções emergentes. Uma aplicação particularmente imaginativa desses princípios são as campanhas de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire em países do Terceiro Mundo. Paulo Freire adaptou seus métodos educacionais ao contexto histórico e cultural de seus alunos, possibilitando a combinação de seus “conceitos espontâneos” (aqueles baseados na prática social) com os conceitos introduzidos pelos professores na situação de instrução.

Entendo que Judith também soube combinar, dentro do contexto histórico em que vivia, o conhecimento trazido pelas alunas e as teorias pedagógicas, produzindo uma transformação na formação para a docência do

grupo. O espaço em que se realizaram essas atividades, a escola anexa, também teve igual importância, por conta do contato que as normalistas tiveram com as crianças e com as professoras do curso primário.

Pimenta e Lima (2012, p.131-139) assinalam três eixos que norteiam o estágio para a docência na formação da identidade profissional do professor:

1. o eixo conceitual, que envolve o ato de pensar dentro de uma perspectiva histórica e coletiva;
2. o eixo metodológico, em que o estágio caminha da metodologia do como fazer para a metodologia como postura, envolvendo o conhecimento, os valores, a ética profissional e a compreensão de mundo; e
3. o eixo político, em que o estágio na universidade tem como referência a escola, no conhecimento de sua realidade na busca por uma educação de qualidade.

Considerando esses três aspectos, deparei que conhecer a experiência vivenciada pelas escolas normais em suas práticas pedagógicas para a docência favorece reflexões e ações no sentido de tornar os estágios nos atuais cursos de Pedagogia significativos para os seus alunos em formação.

Em seguida, faço minhas considerações finais, onde expresso a crença de que, o professor pode ser formado para trabalhar no coletivo, no sentido de exercer a práxis enquanto transformação social, identificar e superar práticas de controle e organizar-se, a exemplo de outras profissões e da profissão docente em outros países, para buscar melhores condições de profissionalização.

Considerações finais

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é ‘somente em movimento que um corpo mostra o que é’.

Lev Semyonovich Vygotsky

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a palavra mudança iniciei o texto que descreveu o processo de construção desta pesquisa e com a mesma palavra encaminho minhas considerações finais acerca do estudo ora aqui desenvolvido.

Inicialmente não pensava em fazer uma pesquisa histórica aprofundada sobre a Escola Normal. Meus objetivos estavam mais relacionados à compreensão de aspectos pedagógicos e didáticos da formação docente naquelas escolas. Entretanto, compreendi que era impossível fazer uma pesquisa expressiva das questões pedagógico-didáticas sem a compreensão do contexto social que envolvia o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os primeiros questionamentos de colegas de curso, professores e colegas de eventos imediatamente me levaram a investigar o ambiente, as pessoas, as ideologias, os conceitos científicos e as oscilações da sociedade que envolviam as Escolas Normais Paulistas nos vinte anos que antecederam o seu fim pela legislação brasileira. Durante esta pesquisa reconheci a extrema importância do conhecimento do movimento de criação, desenvolvimento e extinção das Escolas Normais para poder identificar com mais clareza a origem e os objetivos visíveis e ocultos das práticas pedagógicas. O conhecimento desse movimento de ascensão e queda também me proporcionou um olhar mais analítico e crítico a respeito dos encaminhamentos recentes em que estão se dando a atual formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Como visto, historicamente o Estado interfere de forma determinante nas orientações das questões educativas da população, no Brasil e no mundo,

observação feita nos estudos de Nóvoa, Almeida, Saviani, Freitag, Villela e Marcelo Garcia, todos como referenciais teóricos aqui adotados. Nos dias atuais esse controle persiste, a exemplo da instituição da Base Nacional Comum Curricular, dos exames nacionais de avaliação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, das propostas sobre a “Escola sem Partido” entre outras práticas pedagógicas, que após esta pesquisa considero com mais certeza como nefastas.

Essa crítica das mazelas do presente só nos é permitida pelo conhecimento histórico. Para Sérgio Castanho, a história “é a própria vida do ser humano. (...) Mas é, simultaneamente, o conhecimento (...) do que sucedeu ou está sucedendo na sociedade humana”. (CASTANHO, 2010, p. 4).

Conhecer a história da educação das nossas instituições escolares e da formação de professores proporciona uma visão mais crítica ao profissional da educação em formação. Daí considero a importância de disciplinas que privilegiem o pensamento, como Filosofia, Sociologia, Políticas Públicas e História da Educação nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Como defendem Pimenta e Lima (2012, p.131):

O homem precisa ‘reaprender a pensar’. Entretanto, o simples exercício da reflexão não é a garantia de salvação dos cursos de formação dos professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve ser compreendida numa perspectiva histórica e coletiva, que se realiza a partir da análise e da explicitação de interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional [...] Situamos a reflexão como elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional. Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente.

A abordagem feita no terceiro capítulo acerca dos cursos de Pedagogia também apontou um “inchamento” do curso, com disciplinas alheias ao exercício da práxis docente na sala de aula; incluiu entre estas as disciplinas

que envolvem as áreas de gestão, coordenação pedagógica, supervisão e orientação educacional, conhecimentos importantes, mas que poderiam ser melhor aprofundados em cursos de pós-graduação Lato e Strictu Sensu. Entendo que, da mesma forma que houve a elevação de nível médio da formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a graduação, também considero que as áreas técnico-pedagógicas devam ter seus estudos elevados para a pós-graduação, exigindo daqueles que venham a exercer essas funções nas escolas um conhecimento pedagógico mais consistente.

A importância do planejamento, ação e reflexão coletivas nos espaços de formação, tão bem exemplificada na atuação da professora de Prática de Ensino, Judith Stucchi, também ficou evidenciada neste estudo. Trazendo esse tema para nossa conjuntura atual, acredito que as atividades de estágio devidamente mediadas por um professor orientador que as integre ao contexto escolar, pode ressignificar essa etapa da formação docente, visto que, em muitos casos, o estágio é apenas um fazer burocrático. A colaboração das escolas e dos professores da educação básica com os estagiários também é imprescindível, de forma que esses locais e esses sujeitos não sejam apenas objeto de observação do estagiário, mas um local com pessoas que irão contribuir para a sua formação. Para que isso se efetive, é necessária a atuação do professor orientador de estágio, estimulando a escola a participar desse processo. Alarcão (2011, p.63) destaca:

A escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala de aula. Em colaboração, têm de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive. É neste contexto que também ganham força os círculos de estudo e os grupos de discussão sobre os temas candentes.

Melhores níveis de salário, o exercício docente em uma única escola, horários de trabalho pedagógico coletivo bem estruturados e planejados, cursos de formação em horário de serviço e uma boa estrutura escolar física e material, são algumas condições que devem ser garantidas para que as práticas de trabalho coletivo se efetivem.

O trabalho coletivo desde a formação estimula a prática no âmbito profissional, levando a classe docente a agir de forma mais conjunta e menos isolada. O agir coletivo favorece o fortalecimento da classe de professores, que unida pode reivindicar por melhores direitos através de organizações sindicais e outras modalidades de ações de grupos, como conselhos profissionais e associações. Esse agir combate a proletarização e o sucateamento da profissão, assuntos abordados no capítulo 4.

Por fim, mas não menos relevante, pode compreender que a articulação da teoria com a prática no fazer docente é condição necessária para uma transformação na educação e na sociedade.

O conhecimento das teorias pedagógicas, da didática geral e das didáticas específicas são imprescindíveis nos cursos de formação de professores, conforme foi visto no capítulo 3. Libâneo (2012) defende o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento pedagógico desse conteúdo. Mas é importante lembrar que não se pode perder de vista que a metodologia como recurso deve caminhar para a metodologia como postura, o que envolve conhecimento, compreensão de mundo, valores e ética profissional, conforme Pimenta e Lima (2012). Esse conhecimento teórico deve articular-se com as atividades do estágio, servindo como fundamento de

análise destas pelos alunos em formação, dentro de uma perspectiva crítica no âmbito coletivo.

Conhecer o universo da Escola Normal, seus caminhos e descaminhos, proporcionou-me, e assim espero que seja para aqueles que tenham tido a oportunidade de apreciar esta pesquisa, uma série de reflexões acerca da educação brasileira, da formação de professores e das intenções daqueles que governaram e que hoje governam nosso país.

São as intenções que definem as práticas pedagógicas (FRANCO, 2015), portanto identificar essas intenções historicamente contextualizadas e analisá-las à luz da Pedagogia enquanto ciência, contribui para que nós, profissionais da educação, combatamos práticas de controle e de reprodução das desigualdades e construamos práticas pedagógicas de mudança social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *Representações profissionais sobre o trabalho docente*. Anais da 32ª Reunião da Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04,2009>, p. 1-17.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.8)

ALMEIDA, Jane Soares de. *A formação de professores em São Paulo 1846-1996 a prática de ensino em questão*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção memória da educação)

APPLE, Michael. *É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 57-67, jul. – dez. 1986.

_____. *Relações de classe e de gênero: modificações no processo de trabalho docente*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, fev. 1987.

ARRUDA, Maria Aparecida. *Igreja e normalização de professores em São João Del-Rei (Minas Gerais)*. Hist. Educ., dez. 2012, vol.16, no.38, p.79-99.

AZEVEDO, Fernando et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. 1932, Revista Histedbr On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

BARROS, Pedro Ferreira. *Formação de professores (as) ruralistas em Juazeiro do Norte (CE): um projeto emancipatório*. 212 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2011.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

BOSI, Ecléa. *Memória da cidade: lembranças paulistanas*. Revista Estudos Avançados 17 (47), 2003.

BRASIL (1946). *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960->

1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Data de acesso: 06/06/2017.

_____ (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original).

_____ (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23dez.

_____ (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original)

CARDOSO, Mayra P. S. *De normalistas a professoras: um estudo sobre a trajetória profissional feminina em Feira de Santana (1950-1960)*, 126 f. Mestrado acadêmico em História Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, 2011.

CARVALHO, Diana Carvalho de; DAROS, Maria das Dores; SGANDERLA, Ana Paola. *Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930*. Rev. Bras. Educ., dez 2012, vol.17, no.51, p.675-692.

CASTANHO, Maria Eugênia. O professor e os problemas educacionais atuais: teorias e perspectivas. In: ALMEIDA, Malu (org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

_____; CASTANHO, Sérgio E.M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma P.A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 18. ed., Campinas, SP: Papyrus, 2013, 3. Reimpressão.

_____. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma P.A.(org.). *Lições de didática*. 5.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2016a. 4.reimpressão.

_____. A escola brasileira e o desafio de professores marcantes. In: *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais/* Centro universitário do planalto de Araxá, Instituto Superior de Educação. Vol. 12, n. 12, 2016b - Araxá, MG.

_____. Os caminhos de uma educadora. Revista Argumentos do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás. *Argumentos.univas.edu.br/* Vol.n.2 n.4 (2017) jan-abr, 2017a, p. 158-181.

_____. *Escola Normal de Campinas*. Texto inédito, jun./2017b.

CASTANHO, Sérgio. *A institucionalização escolar entre 1879 e 1930*. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS n.25, 43-56, jan./jun. 2008.

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CASTANHO, Sérgio. Memória, presente e futuro. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (orgs.). *História, memória e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

CHAMON, Magda. *Trajetória e feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CONSIDERA, Marcela Loivos. *Que sejam as mães da pátria: histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo*. 210 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do estado do rio de Janeiro, 2011.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo - imagens e textos*. *Educ. rev.*, Set 2013, no.49, p.183-205.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5, p. 2895-2908.

FERNANDES, Florestan. *Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases*. In BARROS, Roque Spencer M. (org.). *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ªed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGA, Andrea Silva de. *O estudo e sua materialidade: revista das alunas-mestras da escola complementar/normal de Porto Alegre/RS*. *Hist. Educ.*, ago. 2013, vol. 17, nº40, p.69-97.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015.

FRANKFURT, Sandra H. *Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)*, 224 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Moraes 1986, Coleção Educação Universitária, p.42-124.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. *Formação de professores a nível de 2º grau*. Cad. Pesq., São Paulo (68) fevereiro de 1989, p. 70-80.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da Pesquisa qualitativa em Educação*. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia S. *A reflexão como fundamento do processo investigativo*. IN *Questões de Método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.103-126.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. – São Paulo: Cortez, 1994. 2. ed. rev. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

GOMES, Romeu...[et al.]. *Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação*. In: MINAYO, Maria Cecília S.; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. pp. 185-221.

_____. *A Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília S. (Org.)... [et al.]. *Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas*. In SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª edição. Artmed, Porto Alegre, 1998.

GRAÇA, Rogério Freire. *Civilidade e formação de professoras: um mosaico do ensino normal do Instituto Coração de Jesus (Estância – SE 1949-1955)* 112 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Tiradentes – Aracaju, Sergipe, 2012.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação para a práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135-162.

HERVATINI, Luciana. *A Escola Normal Regional e suas práticas pedagógicas: dois retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná*. 256 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

JINZENJI, Mônica Yumi; LUZ, Iza Rodrigues da; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Escrita e leitura de diários na formação de professoras para escolas rurais em Minas Gerais (1948-1974)*. Educ. Pesqui., 2016.

JOVCHELOVICH Sandra; BAUER Martin W. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER MW; GASKELL George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *A persistente dissociação entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas*. In: Reunião Anual da ANPEd, Anais... 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Data de acesso: 18/03/2016.

LOPES, Sonia de Castro. *Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo*. Cad. Pesqui., Ago. 2009, vol.39, no.137, p.597-619.

LUKÁCS, George. *Ensaio sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Coleção: Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Editora Porto. Portugal, 1999.

MARCONDES, Nilsen Aparecida V. ; BRISOLA, Elisa Maria A. *Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas*. Revista Univap – revista.univap.br. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753.

MARTINS, Waldemar Valle. *Liberdade de Ensino: reflexões a partir de uma situação no Brasil*. São Paulo, Ed. Loyola, 1976.

MASCARO, Carlos Correa. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo (subsídios para o estudo da sua reforma)*. Publicações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1956.

MINAYO, Maria Cecília S.; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos. Apresentação. In: MINAYO, Maria Cecília S.; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA,

Edinilsa Ramos (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

_____. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2012;17(3):621-626.

MIRANDA, Rodrigo Lopes. *A Escola Normal de São Paulo e seu laboratório de Psicologia*. *Educação em revista*. Dez. 2015. Volume 31, nº 4, p.367-372.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Momento)

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria e TERRIEN, Jacques. *Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 6 30, jul./dez. 2004.

NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga escola normal do Brasil (1835 – 1935)*. Oficinas Gráficas do “Diário Oficial” do Estado do Rio de Janeiro – Niatheroy, 1938.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente*. Universidade de Lisboa, Portugal, 1991. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Data de acesso: 25/03/2016.

_____. *Por que a História da Educação?* In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.10-13.

_____. *Pesquisa em Educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.2, p.533-543, maio/ago.2011.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. *Entre a vida e a formação: abordagem (auto) biográfica*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar*. *Educação Unisinos* 11(2), p. 86, maio/agosto. 2007.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cartas sobre educación infantil*. Estudio preliminar y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Colección Clásicos del Pensamiento. Editorial Tecnos, Madrid, España, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* Cadernos de Pesquisa nº 94, ago. 1995.

_____. GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari, - 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

_____. *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. Texto apresentado na Sessão Especial Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) sobre os Cursos de Pedagogia, no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Fortaleza, no período de 11 a 14 de novembro de 2014.

POZZOBON, Marta Cristina C. *Práticas de Ensino de Matemática: Regimes e Jogos de Verdade na formação de professores dos anos iniciais (1960-2000)*, 158 f. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2012.

REIS FILHO, Casimiro dos (1981). *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez.

RODRIGUES, Fabiana de Moura M. *A reestruturação dos cursos de Pedagogia e Normal na ditadura militar (1964-1985): O caso da Faculdade Nacional de Filosofia do Instituto de Educação do Estado da Guanabara*. 137 f. Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

ROSSO, Graziela P. P. *Finalmente temos uma Escola Normal: saberes e práticas na formação de normalistas da Escola Madre Teresa Michel (1958-1973)* 212 f. Mestrado acadêmico em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, 2011.

ROZETTI, Izabel. *Colégio Imaculada Conceição: A história do Curso Normal (Tupaciguara-MG, 1961-1977)*. 180 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2011.

SANTOS, Elias Souza dos. *Educação musical escolar em Sergipe: uma análise das práticas na disciplina Canto Orfeônico na Escola Normal de Aracaju - SE (1934/1971)* 01/09/2012 274 f. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade de São Paulo, SP, 2012.

SÃO PAULO (Estado) (1950). Decreto 19.525-A, de 27 de junho de 1950. Institui o Regimento Interno das Escolas Normais Oficiais do Estado. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1950/decreto-19525A-27.06.1950.html>. Data de acesso em 06/06/2017.

_____ (1959). Decreto nº 34.547, de 20 de janeiro de 1959. Dispõe sobre a regulamentação do ensino normal no estado de São Paulo. Disponível: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1959/decreto-34547-20.01.1959.html> Data de acesso: 06/06/2017.

_____ (1988). Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a instalação e o funcionamento dos Centros Específicos de Formação e aperfeiçoamento do magistério – CEFAMs na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº40, jan./abr., 2009. Data de acesso: 26/11/2015.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval...[et al.]. *O legado educacional do século XX no Brasil – 3ª ed. –* Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. In: ALMEIDA, Jane S. *A formação de professores em São Paulo 1846-1996 a prática de ensino em questão*. – Campinas, SP: Autores Associados, Prefácio da obra, 2016. – (Coleção memória da educação)

SCHÜTZE, Fritz. *Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação*. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

_____; PEREZ, Tatiane Tanaka. *Apropriações dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870)*. História da Educação, abr. 2014, vol.18, no.42, p.93-113.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; PRANDINI, R. . *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livros, 2002. v. 01. 86p

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação*. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Memórias e narrativas de professoras "normalistas" do Instituto de Educação/RJ*. Cad. CEDES, dez. 2012, vol.32, no.88, p.351-366.

VILLELA, Heloísa de O. S. *O mestre-escola e a professora*. In LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G.; (orgs.) 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIVIANI, Luciana Maria. *Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo da disciplina Biologia Educacional*. Educ. Pesqui., ago. 2005, vol.31, no.2, p.201-213.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Práticas de gestão e feminização do magistério*. Cad. Pesqui., dez 2005, vol.35, no.126, p.609-634.

_____. *Humor e irreverência nos impressos estudantis de escolas normais rurais (RS, 1945-1983)*. Hist. Educ., ago. 2013, vol.17, no.40, p.291-317.

WELLER, Wivian. *Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze*. Paper apresentado no GT14 da 32ª reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, outubro de 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>. Data de acesso: 31 de dezembro de 2017.

_____; PFAFF, Nicolle. *Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). Metodologias da Pesquisa qualitativa em Educação. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YARDLEY, Lucy. *Demonstrating validity in qualitative psychology*. In Johnathan A. Smith (Org.), Qualitative psychology: A practical guide to research methods. Los Angeles: Sage, 2009, p. 235-251.

ZABALZA, Miguel A. (1989). La Formación práctica de los Profesores. DOE. Santiago.

ZANETI, Patrícia Silveira. *A Escola Normal em Canguçu: itinerário da primeira turma de formandas (1965-1970)* 190 f. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. *Traditions of reform in U.S. teacher education*. Journal of teacher education. (en la prensa.)

ARTIGOS CONSULTADOS PARA O ESTADO DA QUESTÃO MAS QUE NÃO TIVERAM CITAÇÃO NO CORPO DO TEXTO (CONSTAM NAS TABELAS DE ANÁLISE LOCALIZADAS NO APÊNDICE)

ALMEIDA, Jane Soares de. *Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)*. Educ. rev., 2009, no.35, p.139-152.

AMORIM, Simone Silveira; FERRONATO, Cristiano. *O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879)*. Educ. rev., Set 2013, no.49, p.209-225.

AZEVEDO, Leny Cristina S. S.; PINHEIRO, Ana Regina. *Criação da escola de formação de professores: imprensa e afirmação de uma cultura escolar (Campinas, 1901-1903)*. Cad. CEDES, abr. 2011, vol.31, no.83, p.17-33.

CELESTE FILHO, Macioniro. *Os Conflitos Na Escola Normal de Piracicaba em meados da década de 1930*. Hist. Educ., Abr. 2016, vol.20, no.48, p.213-233.

ECAR, Ariadne Lopes; UEKANE, Marina Natsume. *Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890)*. Hist. Educ., dez. 2012, vol.16, no.38, p.63-78.

NERY, Ana Clara Bortoleto. *Cultura pedagógica e formação de professores: a biblioteca da escola normal de Piracicaba (1911-1920)*. Hist. Educ., abr. 2013, vol.17, no.39, p.23-38.

APÊNDICES

BANCO DE TESES DA CAPES (11/05/2016) – CURSO NORMAL – ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO - PÁGINA 1						
Autor Obra	BARROS	CARDOSO	CONSIDERA	FRANKFURT	HERVATINI	RODRIGUES
Tipo	Tese	Dissertação	Dissertação	Tese	Dissertação	Dissertação
Título	Formação de professores ruralista em Juazeiro do Norte (CE) (1934-1973): Um projeto emancipatório.	De normalistas a professoras: um estudo sobre a trajetória profissional feminina em Feira de Santana (1950-1960)	Que sejam mães da pátria: história e memórias do curso normal rural de cantagalo	Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º Grau: Práticas e Apropriações	A Escola Normal regional e suas práticas pedagógicas (Paraná)	A reestruturação do curso Normal na ditadura militar (1964-1985): O Instituto de Educação do Estado da Guanabara
Ano	2011	2011	2011	2011	2011	2011
Universidade	Universidade Federal do Ceará	Universidade Estadual de Feira de Santana	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Universidade Estadual de Maringá	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Linha de Pesquisa	Movimentos sociais, educação popular e escola	Cultura, identidades e linguagens	Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas	Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores	-
Problema de Pesquisa	Como a formação recebida da ENRJ contribuiu para a emancipação de ex-alunas nas suas trajetórias de vida?	Qual foi a trajetória profissional das egressas da Escola Normal de Feira de Santana?	Qual era a assimetria entre a formação das professoras e o arcaísmo que vigorava na rede de ensino primária?	Como instituições se apropriaram da Lei 5692/71 e se essa lei foi capaz de degradar a formação de	Quais práticas pedagógicas foram instituídas em duas escolas do interior do Paraná?	Quais foram as reformas educacionais do período e suas consequências no curso?
Referências	-	Edward Palmer Thompson e Joan Scott	-	Viãno Frago, Michael de Certeau e Roger Chartier	Saviani, Tanuri, Pimenta, Araújo, Freitas & Lopes	-
Metodologia	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Análise documental e revisão bibliográfica	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Análise documental e revisão bibliográfica	Análise documental e revisão bibliográfica
Palavras chave	Educação; Formação de professores ruralistas; Emancipação	História da educação; magistério feminino; formação.	História da Educação no Estado do Rio de Janeiro; Ruralismo	Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais	História da escola normal do Paraná, influências da pedagogia da Escola Nova e legislação.	História da Educação, Regime militar, Curso Normal
Resultados	A ENRJ formou normalistas mulheres cuja emancipação se deu pela educação e pelo trabalho.	A ENFS influenciou a formação e a escolha da trajetória profissional das entrevistadas.	A triangulação entre Estado, Escola e Comunidade revela os vértices de mentalidades totalmente conflitantes.	A Lei foi bem recebida no contexto escolar. A crítica não se baseia na análise dos históricos, mas no regime militar.	As escolas refletem na formação a política nacional desenvolvimentista e princípios escolanovistas.	Total descaracterização e desprestígio social do curso e da carreira docente. Subordinação da educação à produção.

BANCO DE TESES DA CAPES (11/05/2016) – CURSO NORMAL – ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO - PÁGINA 2						
Autor Obra	ROSSO	ROZETTI	GRACA	POZZOBON	SANTOS	ZANETI
Tipo	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Tese	Dissertação	Dissertação
Título	Saberes e práticas na formação de normalistas na escola Madre Teresa Michel (1958-1973)	Colégio Imaculada Conceição: A história do Curso Normal (Tupaciguara-MG, 1961-1977)	Civildade e formação de professores: ensino normal regional do Inst. Coração de Jesus (1949-1955)	Práticas de ensino de matemática: regimes e jogos da verdade na formação de professores dos anos iniciais	Educação musical em Sergipe: Uma análise das práticas na disciplina canto orfeônico na Escola Normal	A Escola Normal em Canguçu: Itinerário da primeira turma de formandas (1965-1970)
Ano	2011	2011	2012	2012	2012	2012
Universidade	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Tiradentes, Aracaju	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Universidade de São Paulo	Universidade Federal de Pelotas
Linha de Pesquisa	Educação, Linguagem e Memória	História e historiografia da educação	Educação e Formação docente	Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas	História da Educação e Historiografia	Filosofia e História da Educação
Problema de Pesquisa	Qual era o papel da escola normal e da sua formação para a sociedade da época?	Quais são os aspectos pedagógicos e disciplinares estabelecidos e desenvolvidos pela instituição?	Como o ISCJ contribuiu na formação e nas práticas de civildade da professora estanciana?	Que práticas de ensino de matemática operaram na formação de professores de anos iniciais no período	Quais foram as práticas da disciplina Canto Orfeônico, na Escola Normal de Aracaju, no período de	Quais eram as concepções de formação de professores na Escola Franciscana Nossa Senhora Aparecida?
Referências	Pierre Bourdieu	-	Norbert Elias e Dominique Julia	Focault	Julia, Víniao Frago, Le Goff e NÓVOA.	-
Metodologia	Análise de documentos, entrevistas e questionários	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Análise documental e revisão bibliográfica	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas
Palavras chave	Histórico, Habitus e Capital Cultural, Resignações e Resistências.	Curso normal, educação católica, profissionalização docente	Formação de Professores; Educação Feminina; Civildade	Professores de matemática; formação; prática de ensino	Canto Orfeônico, Cultura escolar	Escola normal. Formação de professores
Resultados	Formação centrada no papel social da mulher.	A formação no curso normal estava associada aos ideais de cristianização e aos anseios da sociedade da época.	A formação no ISCJ era o de civilizar as moças das classes abastadas e prepará-las para o exercício do lar.	Práticas de ensino de matemática são constituídas por jogos que envolvem as concepções de ensino de cada época.	O Canto Orfeônico revelou contradições e criou um patriotismo no imaginário de muitas normalistas.	A EFNSA foi um marco na educação da cidade, seguindo os ideais franciscanos.

PESQUISA POR PERIÓDICOS 26/12/2016 - ESCOLA NORMAL/NORMALISTAS - PÁGINA 1						
Obra	TANURI	VIVIANI	WERLE	SILVA	LOPES	ALMEIDA
Periódico	Revista brasileira de educação (Anped)	Educação e pesquisa (USP)	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	Revista brasileira de educação (Anped)	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	Educar em Revista (UFPR)
Título	História da formação de professores	Formação de professoras e Escolas Normais paulistas: um estudo sobre Biologia Educacional (1933-1970)	Práticas de gestão e feminização do magistério (1900).	Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)	Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo (1937-1945)	Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais em SP (1890/1930)
Ano	2000	2005	2005	2007	2009	2009
Universidade	Universidade de São Paulo	Universidade de São Paulo	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS	Universidade São Francisco	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade Estadual Paulista
Tema	Formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.	História da disciplina Biologia Educacional nas escolas normais	Feminização do magistério	As manuais pedagógicos produzidos nas escolas normais.	Formação de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na era Vargas	Formação de professores nas escolas normais em salas com homens e mulheres
Objetivos	Apresentar a evolução do ensino normal dentro da política educacional desenvolvida pelo Estado.	Identificar os interesses sociais e políticos expressos na disciplina.	Identificar as razões que levaram a inserção de mulheres no quadro do magistério gaúcho após a proclamação da república.	Discutir em que medida os livros dos normalistas colaboraram para a consolidação da escola normal.	Abordar a fase de transição da instituição em consequência da Lei Org. do Ens. Secundário (1942).	Analisar a formação de profresses nas escolas normais paulistas, sob o viés da coeducação.
Referências	Catani, Gatti, Mello, Moacyr, Lellis, Nagle, Pimenta, Pinheiro.	Chervel e Goodson.	Almeida, Campos, Demartini, Venturini e Werle.	Chartier, Julia, Escolano	Apple, Goodson, Chervel.	Reis Filho, Rodrigues e Werebe.
Palavras chave	Escola Normal; história da educação; formação de professores.	Biologia educacional; Escola normal; história das disciplinas.	História da educação; professora; mulher; administração da educação.	Brasil/Portugal; manuais pedagógicos; escola normal; cultura escolar.	Formação de professores; história da educação; Estado Novo (1937-1945)	Escolas normais; formação de professores; coeducação.
Resultados	A introdução de novas instituições de formação não deve implicar na desmobilização das atualmente existentes.	O interesse da matéria era o de disciplinar os alunos para a máxima eficiência física e mental.	Aquela que concluiu o Curso Complementar, era intencionalmente formada para ser uma mulher/professora, que tivesse a atenção, a ética e o cuidado.	Os manuais pedagógicos mostraram as articulações que envolveram a construção da escola de massas.	Instituto passou por crises que afetaram a formação de professores, sem se reconhecer nos projetos de seus criadores.	O sistema coeducativo sofreu restrições das famílias, dos educadores e da Igreja Católica mas falharam por questões mais prementes.

PESQUISA POR PERIÓDICOS 26/12/2016 - ESCOLA NORMAL/NORMALISTAS - PÁGINA 2						
AZEVEDO E PINHEIRO	ECAR E UEKANE	ARRUDA	VASCONCELLOS	CARVALHO, DAROS, SGANDERLA	NERY	CORRÊA
Caderno CEDES (UNICAMP)	História da Educação (Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesq. em Hist. da Educação)	História da Educação (Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesq. em Hist. da Educação)	Caderno CEDES (UNICAMP)	Revista brasileira de educação (Anped)	História da Educação (Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesq. em Hist. da Educação)	Educar em revista (UFPR)
Criação da Escola de Formação de Professores: Campinas, 1901 - 1903	Lutas pela formação científica de professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890)	Igreja e normalização de professoras em São João del Rei - MG (1898-1905)	Memórias e narrativas de professoras "normalistas" do Instituto de Educação/RJ (1937-1948)	Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores (1930).	Cultura pedagógica e formação de professores: a biblioteca da escola normal de Piracicaba (1911-1920)	Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo (1911-1920)
2011	2012	2012	2012	2012	2013	2013
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Universidade Federal de São João del Rei - MG	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Estadual Paulista	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Publicações na imprensa campineira acerca da importância da escola normal para a cidade	Formação de professores primários na capital do império	Formação de normalistas em escolas católicas	Formação de normalistas em 1948.	Disciplina de Psicologia na Escola Normal	Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba	Formação de normalistas especializados em Educação Física em Curitiba (1932-1939)
Analisar as relações entre imprensa e sociedade no processo de criação dessa escola.	Analisar a organização da formação de professores em duas escolas normais da época	Aproximar a história da educação e o tema da formação docente pelo viés do ensino confessional católico	Analisar o pensamento norteador da sociedade e da formação de professores vigente na época do "Estado Novo"	Analisar os programas de psicologia da educação em uma escola catarinense de formação de professores, em 1930.	Pensar a biblioteca da escola de formação de professores como espaço de organização de cultura pedagógica	Analisar a revista do Centro Militar de Ed. Fis. do RJ sobre o curso paranaense no período.
Faria Filho, Azevedo, Monarcha, Tanuri.	Araújo, Faria Filho, Valdemarin e Villela.	Araújo, Gandra, Hobsbawm	Enés, Freitas e Schaffel.	Campos, Daros, Lourenço Filho e Silva.	Carvalho, Nery.	Albuquerque, Hilsdorf, Foucault.
Memória; escola; imprensa campineira; formação de professores; cultura escolar.	Escola normal; programas de ensino; modelo científico; formação de professores.	Formação docente; educação feminina; escola normal.	Memória; Narrativa; Normalista; Professora.	Formação de professores; psicologia; educação científica.	Cultura pedagógica, biblioteca escolar, escola normal	Formação de professores; corpo; moral.
O Estado republicano ambicionava libertar os jovens através da educação, combinando os aspectos moral, intelectual e social.	Havia dificuldades na qualificação docente e na construção de um ensino fundado em preceitos metodológicos e científicos.	Início da feminização do magistério em São João del Rei, sob o viés da representação feminina enquanto dona de casa e mãe. Profissionalização.	A análise destaca a disseminação de valores em um tempo para o estabelecimento de uma "ordem moderna" no país.	Esses programas evidenciam a preocupação com as fases do desenvolvimento infantil e suas características, cabendo à escola adequar o ensino ao desenvolvimento da criança.	A Escola Normal Primária de Piracicaba sofreu influências pedagógicas norte-americanas e portuguesas no período.	Havia um espírito cívico nacionalista por meio da educ. física voltada para a constituição do corpo sadio para a melhoria da raça

PESQUISA POR PERIÓDICOS 26/12/2016 - ESCOLA NORMAL/NORMALISTAS - PÁGINA 3						
FRAGA	AMORIM E FERRONATO	WERLE	PERES E SILVA	MIRANDA	JINZENJI, LUZE CAMPOS	CELESTE FILHO
História da Educação (Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesq. em Hist. da Educação)	Educar em Revista (UFPR)	História da Educação (Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesq. em Hist. da Educação)	História da Educação (Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesq. em Hist. da Educação)	Educação em revista (UFMG)	Educação e pesquisa (USP)	História da Educação (Assoc. Sul-Rio-Grandense de Pesq. em Hist. da Educação)
Revista das alunas-mestras da Escola Normal Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931)	O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879)	Humor e irreverência nos impressos estudantis de escolas normais rurais (RS, 1945-1983)	Apropriações dos saberes pedag. no início da form.: manuais e provas da Esc. Normal de SP - 1870	A Escola Normal de SP e seu laboratório de psicologia (1914-2014)	Escrita e leitura de diários na formação de professoras para escolas rurais em Minas Gerais (1948-1974)	Os conflitos na Escola Normal de Piracicaba em meados da década de 1930.
2013	2013	2013	2014	2015	2016	2016
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Universidade Tiradentes - SE	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Universidade de São Paulo	Universidade Católica Dom Bosco	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Estadual Paulista
As revistas estudantis produzidas nas escolas normais.	Formação de professores primários no período imperial.	Impressos estudantis na Escola Normal	Manuais e provas dos alunos da Escola Normal de SP na década de 1870.	O laboratório de psicologia da Escola Normal da Praça	Princípios e práticas pedagógicas na formação de normalistas em uma escola normal rural regional em Minas Gerais	Conflitos na implantação do Código de Educação do estado de SP na Escola Normal de Piracicaba em 1934.
Apresentar a descrição dos aspectos que caracterizam O Estudo como objeto impresso.	Compreender como se dava a preparação dos professores de primeiras letras na província de Sergipe entre os anos de 1827 e 1879.	Analisar os impressos estudantis como espaço educativo, de expressão e organização dos alunos.	Identificar quais temas eram ensinados nessa escola normal e como esses eram apropriados pelos alunos.	Comentário e crítica do livro: CENTOFANTI, R.; TOMASINI, M. B. (2014)	Analisar os princípios na formação de professoras do Ginásio Normal Rural Oficial Sandoval de Azevedo	Compreender as práticas pedagógicas na Escola Normal em meio ao momento histórico de conflitos.
Chartier, Cunha, Torresini e Viñao Frago.	Bourdieu e Norbert Elias	Amaral, Bastos, Chartier, Julia, Pineda e Serra.	Tanuri, Perez, Escolano, Perrenoud	Miranda e Centofanti	Antipoff, Araújo, Chartier, Campos, Saviani.	Hilsdorf e Camargo.
Imprensa estudantil, história da educação, história da cultura escrita.	Escola Normal; Sergipe; profissionalização docente; legislação.	Formação de professores, impressos estudantis, cultura escolar.	Manuais pedagógicos; escola normal; cultura escolar	Escola Normal; psicologia	Educação integral; Escola Nova; Helena Antipoff; educação rural; diários	Ensino secundário; escola normal; Praticaba.
A escola lançou mão da prática de escrita de um impresso em formato de revista ao incluí-lo como prática escolar.	A profissão docente se configurou em meio a avanços e retrocessos, por tentativas de organização do ensino primário através da legislação.	Os impressos faziam dos alunos entes visíveis dentro da escola, capazes de manifestações de autonomia e de formas diferenciadas de praticar.	Os manuais e provas permitiram apropriações de saberes pedagógicos, com foco na memorização, métodos e reprodução.	O livro preserva a memória do local e dos atores. Convida a novos estudos tanto no campo da história da psicologia e da educação.	Identifica-se a adaptação dos princípios escolanovistas ao meio rural e princípios de autonomia e cooperação visando ao bem-estar coletivo.	Constatou-se como numa tradicional instituição de ensino, que a direção perdeu o rumo frente o novo Código de Educação.

QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Orientanda: Luciana Aparecida Godinho Novaes

Orientadora: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

TEMA:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NORMAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES PESQUISADORES

PROBLEMA:

COMO SE ORGANIZAVAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NORMAIS PAULISTAS ENTRE OS ANOS DE 1950 E 1970?

OBJETIVO GERAL:

COMPREENDER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO ÂMBITO DAS ESCOLAS NORMAIS ENTRE OS ANOS DE 1950 E 1970.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- **ANALISAR O CONTEXTO HISTÓRICO QUE COMPREENDEU AS DÉCADAS DE 1950 E 1960 RELACIONADO À ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E EXPANSÃO DAS ESCOLAS NORMAIS;**
- **INVESTIGAR OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE EMBASAM OS CONCEITOS QUE ENVOLVEM A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES;**
- **MAPEAR CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NORMAIS A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS ENTREVISTADOS.**

Olá, professora!

Meu nome é Luciana e sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

Estou desenvolvendo uma pesquisa a respeito das práticas pedagógicas que estruturavam a formação de professores primários nas escolas normais paulistas.

Gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de saber como foi sua experiência enquanto aluna de uma dessas escolas, na sua percepção enquanto pesquisadora da formação docente.

Para isso, preparei um questionário com algumas perguntas que, caso você concorde em responder, contribuirá substancialmente para o aprofundamento desta pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto nas questões das práticas de ensino. Seu olhar enquanto ex-normalista e hoje pesquisadora da formação docente é de muito valor para análises e reflexões acerca da formação de professores no âmbito desta dissertação.

Este questionário não precisa ser respondido por escrito. São questões para estimular a memória e que, de um modo geral, serão abordadas em nossa entrevista.

Caso deseje, o sigilo da sua pessoa será preservado e a finalidade do uso das informações compartilhadas será apenas para fins de pesquisa.

Desde já agradeço sua atenção e valiosa colaboração.

Luciana Godinho Novaes.

I – Identificação do entrevistado e da escola normal

- 1) Nome:
- 2) Profissão:
- 3) Como foi sua trajetória acadêmica da escola normal até os dias atuais?
- 4) Período em que cursou a escola normal:

- 5) Nome da instituição:
- 6) Tipo da escola: Regional, Regional Rural, Religiosa, Particular ou Instituto de Educação. Havia escola modelo anexa ao seu curso normal?
- 7) Cidade em que cursou a escola normal:
- 8) Características do prédio em que se dava o curso, localização:
- 9) Qual era o perfil dos alunos da sua turma de curso normal?
- 10) De maneira geral, como eram os docentes da escola normal (formação, o trato com os alunos e alunas, o conhecimento da pedagogia e da prática docente)?
- 11) Como a/o normalista era vista (o) socialmente na época em que você cursou a escola normal? Por quê? Como o curso formava os alunos nesse aspecto?

II – Práticas vivenciadas

- 1) Como você aprendia a dar aulas?
- 2) Como você aprendia a lidar com os alunos?
- 3) Como vocês aprendiam a planejar as aulas cotidianas e o planejamento do ano letivo?
- 4) Como vocês aprendiam o conteúdo que era dado na pré-escola e nos anos iniciais?
- 5) Vocês aprendiam a desenvolver atividades de lazer/extraclasse com os alunos?
- 6) Vocês aprendiam a avaliar os futuros alunos?
- 7) Vocês faziam uso de manuais pedagógicos?
- 8) Havia laboratório de psicologia em sua escola?
- 9) Como vocês eram avaliadas/avaliados a respeito dessa aprendizagem de prática docente?
- 10) Havia estágios? Como eram?
- 11) Vocês tinham outras atividades sociais dentro da escola, além de estudar?

III – Relação teoria e prática

- 1) Havia reflexão na prática dos estágios? Como acontecia essa reflexão?
- 2) Havia uma conexão das bases teóricas aprendidas no curso normal com as atividades de observação e regência de aulas?
- 3) Havia momentos de discussão, reflexão e trabalho coletivo das alunas e alunos do curso normal?

IV – Impressões da docência

- 1) Você se sentia formando-se para ser professor nas atividades que vivenciava no seu curso normal? Por quê?
- 2) Em que atividades desenvolvidas na escola normal você sentia-se sendo preparada para a docência?
- 3) Quais disciplinas, teorias e/ou autores foram marcantes para a sua formação? Por quê?
- 4) Que influência a escola modelo representou na sua formação enquanto normalista?
- 5) Houve aspectos do curso que você não gostou ou não considerou produtivos em relação à sua formação?
- 6) Houve algum saber da sua formação docente que você poderia de ter aprendido naquela época e não aprendeu?
- 7) Ao terminar o curso você sentia-se preparada para atuar no magistério?

V – Você, enquanto pesquisadora da formação de professores, gostaria de dizer algo mais sobre a escola normal que você considera relevante e que eu não contemplei na entrevista?

ENTREVISTAS

Maria Aparecida Franco Pereira – entrevista concedida em 10/05/2017 e textualizada pela autora²⁵.

Só a educação liberta. Epicteto, filósofo grego.

A escola era um lugar de liberdade para mim. Em toda a minha vida sempre considerei a escola como um segundo lar. Nelas recebi educação de bom nível e não tenho lembranças de castigos físicos ou de ausências frequentes de professores.

Sou filha de pai português. Quando nasci ele tinha 44 anos. Veio sozinho de Portugal, em 1910, com 14 anos. Era lutador e trabalhador. Começou trabalhando no porto de Santos, no carregamento de sacas de café. Aos poucos foi progredindo até tornar-se proprietário de um pequeno comércio. Ele não tinha diplomas, mas era uma pessoa culta, com uma bela letra de timbre próprio. Uma vez me presenteou com uma bela coleção de livros que tinha obras de Gilberto Freire e Joaquim Nabuco. Era ativo socialmente, sendo membro da maçonaria e mais tarde membro da Ordem Terceira dos Franciscanos da Igreja de Sto. Antônio do Embaré e da Sociedade S. Vicente de Paulo. Minha mãe, Helena, de família espanhola, era dona de casa e auxiliava meu pai no trabalho com o comércio. Embora tivesse muitos afazeres, sempre me incentivava a ocupar meu tempo com os estudos. O jeito de ser do meu pai, culto e atuante na sociedade santista, influenciou minha formação e minha paixão pela leitura. Entretanto, falava muito forte nele sua concepção mais tradicional de formação feminina: uma bem cuidada educação primária era o suficiente. Não impediu minha caminhada acadêmica, mas a partir daí tive de abrir os caminhos, quase sempre sozinha. Anos depois, já em seu leito de morte, ele me chamou e disse-me que sua posição fora errada.

Numa época em que as mulheres eram muito dependentes de suas famílias, e depois dos maridos, num tempo em que não era comum ver meninas andando sozinhas pela rua, entre os anos de 1940 e 1950, ir para a escola era um momento de descontração e liberdade. Em casa eu tinha um apelido

²⁵ Contém trechos de um relato autobiográfico da entrevistada, publicado no livro “Tempos de escola: memórias”, organizado por Beatriz T. Daudt Fischer – Editora Oikos, São Leopoldo; Editora Liber Livro, 2011.

engraçado: “pamonha”, no sentido de ser muito quieta e ter pouca iniciativa. Porém, no espaço escolar eu era outra pessoa, sentia-me livre e integrada. Talvez meu carinho tão grande pela escola se justifique por esta liberdade que eu sentia lá ter.

Antes da Escola Normal

Após cursar a pré-escola, entre 5 e 6 anos, em 1944, quando completei 7 anos, em julho, passei a frequentar em agosto a Escola das Cruzadas das Senhoras Católicas, instituição fundada em 1934, bem próximo à minha casa. Por ter podido entrar no 1º ano apenas em agosto, tive que frequentá-lo novamente no ano seguinte, em 1945. Por mudanças de bairro da minha família, estudei em mais duas escolas católicas de Santos até o final do quarto ano primário.

Após frequentar um cursinho para poder prestar o exame de admissão para o curso ginásial, incrivelmente estava entre as garotas aprovadas para o colégio estadual “Canadá”, o único ginásio público da cidade. Lembro-me de ter entrado com a nota 5! Naquela época, os resultados do exame de admissão saíam no jornal. Era localizado na Vila Rica, no centro de duas pracinhas. Em estilo austero, era um exemplar autêntico de arte. Tinha fama de uma grande escola, como as públicas da época. Tive excelentes professores no curso ginásial. Alguns deles, inclusive continuaram a me dar aulas no curso normal.

O primeiro ano em que frequentei o Colégio Canadá, reprovei por décimos em três disciplinas: Trabalhos Manuais, Francês e Geografia. Felizmente tornei a fazer a série. Com a troca da professora francesa por um professor, antigo seminarista, Sólon de Lucena, tive ótimas aulas de francês, as quais me foram tão benéficas que me tornei uma aluna exímia. Os conhecimentos de francês que adquiri nessa época me foram úteis inclusive na vida universitária. Adorava ler romances de autores franceses nessa época. Pegava livros como os de “Madame Delly”, das coleções rosa e azul na biblioteca do Canadá para ler aos finais de semana, em casa. Aliás, ler era um entretenimento. Não havia televisão, apenas o rádio. E sair à rua para se divertir não era muito permitido para as moças da minha época.

Tive algumas professoras inesquecíveis no ginásio. Por exemplo a de Português, D. Célia Martins Zaragoza, casada com um médico. Frequentávamos a mesma igreja. Hoje, refletindo, sei que fazia parte do grupo dos novos professores da época formados pela Faculdade de Filosofia da USP. Didática invejável, metódica, fazíamos inúmeros exercícios coletivamente para fixar o que ela ensinava de modo admirável! Acentuação, pontuação, concordância, crase, redação: escrever corretamente. Ela pedia licença para nós e escrevia os textos dos alunos na lousa, para fazermos as adequações. Ela sempre partia do nosso exemplo, e depois nos remetia às regras. Sua metodologia motivadora também foi usada mais tarde nas suas aulas, quando fui sua aluna, já no curso pré-normal. Cheguei a fazer parte de uma pesquisa da professora Célia para a construção de um dicionário. Quando a encontrei, muitos anos mais tarde, aos poucos ela foi se lembrando de mim enquanto aluna, até que teve um lampejo e me disse: “Ah! Você é aquela aluna religiosa!”. Fiquei feliz por ela ter se lembrado de mim, mas ao mesmo tempo me senti desapontada, pois esperava que ela se lembrasse de mim enquanto uma aluna nota 10 de português. Mas ao mesmo tempo refleti que sem intenção deixamos marcas de nós na memória das pessoas. Como é interessante observar a maneira como os outros nos veem.

Na segunda série ginasial, eu já passara pelo Pe. Geraldo Miranda, que ensinava muito bem, de modo mais tradicional, famoso pela sua retórica e pelos zeros na redação, ao primeiro erro de concordância encontrado!

Outra grande admiração foi pela professora de Geografia, D. Ruth Novaes La Scala. Mostrava o mundo com tanta animação! Aprendi muito ouvindo o que ela explicava. Estudava sempre para tirar nota máxima, enquanto História, somente para passar. Não gostava de História factual, cronológica, decorativa de datas e nomes dada pelo Dr. Avelino Vieira, professor concursado, médico de nome na cidade.

Outro professor inesquecível era o professor Luís Pinho, de Ciências, com o seu bem montado laboratório. Foi um dos professores mais requisitados como paraninfo. Quando entrei no “Canadá”, andei vasculhando as dependências e

entrei no laboratório, e o que mais me deixou impressionada foi um vidro com um feto humano.

Uma outra professora importante foi Yolanda Baldia, de Educação Física, falecida no ano de 2010. Competente, disciplinadora, incentivadora, amiga. Desde que entrei no “Canadá” fui atleta inveterada: jogava barrabol e queimada em todos os recreios! Aos poucos, fui aprendendo o voleibol e o bola ao cesto, até tornar-me tetracampeã colegial do Estado, na década de 1950, pelo Colégio.

A minha vida no Colégio Estadual “Canadá” foi inesquecível. Os professores não tinham muita intimidade conosco, mas em sua maioria eram competentes. Não era aluna brilhante, mas conseguia ter sempre média final pela casa dos 7. O tempo disponível era só para estudar, pois as distrações eram poucas. Na escola, sentia-me livre, era território com regras, sem atrativos maiores, mas onde eu fazia o que gostava no mundo do estudo e do esporte, onde a mulher jovem podia viver um pouco sem as amarras que paralisavam a sua vida. Na escola, em turno frequentado só por meninas, passei nove anos da minha vida (cinco no ginásio e quatro na escola normal). Com poucos contatos com os rapazes, somente por ocasião das competições esportivas. No dia da minha formatura do magistério, o chão ficou literalmente molhado com as lágrimas silenciosas.

Terminado o ginásio, escolhi a escola normal, porque teria uma profissão para me sustentar e continuar os estudos na universidade. Desejava fazer o curso clássico e ser professora de português, de literatura.

Na escola normal

Estudei na escola normal de 1955 a 1958: pré-normal, 1º e 2º anos. Ao terminar, cursei a especialização. Nesta época, a escola já se chamava Instituto de Educação “Canadá”, por causa do Código de Educação de 1933 do Estado de São Paulo. As escolas que ofereciam a especialização do quarto ano, na minha época, portanto, chamavam-se Institutos de Educação, enquanto que as que tinham apenas os três anos de curso normal chamavam-se “Escolas Normais”.

Dificuldades com a disciplina de Didática e Prática de Ensino

Nessa época tivemos alguns problemas com a disciplina de Didática e Prática de Ensino. Era época do governo de Jânio Quadros como governador do Estado de São Paulo. Seu governo determinou que os professores que fossem comissionados voltassem a trabalhar em seu local de origem. Professora Maria Piedade era alocada em Santos. Dessa forma, para não perder o cargo, ela dava um número máximo de faltas permitido e vinha a Santos uma vez por mês para nos dar aulas.

Quando ela vinha, nos dava vários textos para ler e instruía a substituta que ficava em seu lugar. Depois, Maria Piedade retornava e voltava a se afastar. O trabalho em si ficou prejudicado. Não me lembro do nome da professora substituta. O pouco de práticas docentes que aprendemos foi através dos manuais pedagógicos que a professora nos indicou para consultar. Eram dois: Manual pedagógico de Teobaldo Miranda e Práticas Escolares de Antônio D'Ávila. Eram manuais criticados por alguns professores nossos, mas, na verdade, foi o que nos ajudou nas questões das práticas. Era muito comum o comentário entre nós de que não nos sentíamos preparadas para dar aulas.

Não houve estágios na escola primária anexa. Não havia, por exemplo, estágios de observação. Lembro-me que em algumas ocasiões tínhamos a tarefa de planejarmos uma aula e ministrá-la. Porém fazíamos entre nós mesmas. Uma dando aula para a classe de normalistas, como se fôssemos crianças. Tínhamos que fazer perguntas para a colega que estava dando a aula, no papel de alunos. Logo após fazíamos um relatório dessa aula, sobre o desempenho da colega. Os itens que avaliávamos, baseando-nos nos manuais eram:

- Apresentação;
- Conteúdo;
- Fixação;
- Avaliação.

Não me lembro de haver um momento de reflexão coletiva durante essas atividades. Uma única vez, durante a disciplina de Prática de Ensino de Estudos Sociais, fui escalada para ensinar a noção de mapas para as crianças

do curso primário. Fomos ao edifício mais alto de Santos na época (Roof Del Mar com três ou quatro andares) e levei uma cartolina. Fui desenhando o litoral e os alunos foram vendo. Uma outra experiência com uma escola primária, foi uma visita que fizemos em excursão à escola primária de Suarão, na cidade de Itanhaém.

Outros professores...

A disciplina de História da Educação, a qual me dedico hoje com muito prazer, foi ministrada por uma professora animada, D. Maria de Lourdes, amiga das alunas, mas não passou dos gregos. Lembro-me de ela ter nos dado a missão de desenharmos os filósofos com lápis crayon. Recordo da dedicação da excelente professora Leda Bauer Davies, que sentava na carteira de madeira ao meu lado, incentivando-me nos traços do desenho pedagógico! Que dificuldade eu tinha, o que não acontecera com o desenho geométrico do professor Paulo Alves Siqueira. Nas minhas pesquisas, descobri que professor Paulo era um grande pintor e membro da Academia Santista de Letras.

D. Enedina Fraga explicava muito bem a Psicologia e dava o conteúdo na medida certa. Falávamos da psicologia da criança e das questões motivacionais. Fazíamos cadernos com ela sobre a disciplina e não tínhamos problemas com suas avaliações.

Outra professora foi a de Biologia, Cida Fortis, animada, sorridente, amiga e competente no saber.

Maravilhosa também a professora de Canto Orfeônico. Eram famosas as audições de Canto Orfeônico, dirigidas por Yolanda Quadros Arruda. Ela já faleceu e era autora de livros. MUITÍSSIMO animada para cantar, em uma época em que o nacionalismo era muito cultivado. Estudando o Código de Educação de 1933, verifiquei que deveria haver o trabalho conjunto da disciplina de Canto Orfeônico com a Educação Física. Tal como fazia nossa professora conosco.

Lembro de uma passagem do professor de Anatomia, concursado, que explicava ou discorria sobre a matéria sem parar. Inclusive eu era sorteada

para lhe fazer perguntas durante a aula, para que não falasse muito. Na prova, havia três grandes pontos, sendo um deles para ser o sorteado e discorrer sobre ele integralmente. As meninas descobriram que esse era o sistema de avaliação. No dia da sabatina, prepararam em casa três dissertações (cada uma de um ponto dado em classe) e, ao final da aula, tiraram de debaixo da carteira a sorteada. Como a questão ética era marca fundamental da educação paterna, não participei do esquema. Os comentários das façanhas das alunas no ônibus chegaram ao diretor, que pôs um ponto final à prática.

A impactante professora de sociologia

A professora que mais nos marcou no curso normal foi a professora de sociologia, Walkíria Siqueira Mori (1921-2007). Achávamos que ela nos dava aula como se fôssemos universitárias. Lemos a “Boa Terra”, de Pearl S. Buck, onde tivemos que analisar as estruturas sociais, econômicas, aspectos sociológicos que estávamos aprendendo, como grupos sociais, cultura etc. Na disciplina de Sociologia, comecei a ler “Casa Grande e senzala”, de Gilberto Freyre. Penamos com ela, mas hoje avalio como uma profissional competente e inovadora. Leitura e pesquisa bibliográfica eram importantes.

Clube da normalista

Fui a primeira presidente do Clube da Normalista, porém não estava preparada para tal tarefa. Também não recebi ajuda. Entendi, mais tarde que a eleição se tratava apenas de um cumprimento da legislação vigente na época.

Colegas de turma

O curso era considerado por muitas pessoas como um curso para o casamento. Tínhamos aulas sobre a organização do lar, do cuidado com bebês e até roupinhas que fazíamos nas aulas de trabalhos manuais. Havia apenas um homem em nossa turma. Seu nome era Manoel Canton. Uma marca triste que ficou em nossa turma foi o suicídio de uma colega, por desilusão amorosa.

Itagiba: um professor excepcional do Canadá que infelizmente não nos deu aula.

Não podia deixar de falar desse professor do Clássico do Canadá. A primeira vez em que ouvi falar dele foi quando minhas colegas do curso normal o viram andando pela escola com meias cor de rosa. Foi um alvoroço na época e a sala foi suspensa (eu não estava) por isso. Itagiba foi professor de filosofia. Também deu aulas na Universidade Católica de Santos. Um homem espetacular. Um artista. Fui atrás da história dele lá em Taubaté... Ele era formado pela Faculdade São Bento (atual PUC-SP) em Filosofia. Ele era uma pessoa que tinha contato com os alunos, em uma época em que tal atitude de um professor não era comum. Moças e rapazes do Clássico o rodeavam. Ele tinha uma nova visão. Professor Itagiba traduziu uma peça teatral de Xenofonte do grego. Alunos dele me contaram que às vezes ele gostava de dar aulas em posição de ioga. Uma informação que o próprio Itagiba me contou é que em casa, de manhã, enquanto fazia sua barba, ele gostava de escutar a gravação de suas aulas do dia anterior para observar como tinha se saído e o que poderia melhorar.

Saindo da escola normal

Minha primeira experiência como professora formada foi em um jardim da infância. Fiquei por seis meses. Não tinha experiência nenhuma e fui “tateando” com a auxílio da diretora. Logo após, consegui um emprego na Santa Casa de Santos, para dar aulas de Português e Matemática para adultos. Era uma classe grande, com mais ou menos 50 alunos. Foi uma experiência muito marcante. Nessa turma havia um senhor muito respeitoso que assistia minha aula; ele me trouxe uma grande satisfação: contou-me que, graças à minha ajuda, tinha conseguido pela primeira vez escrever uma carta para os seus parentes, no Nordeste.

Enfim, cheguei ao ensino universitário com a idade de 21 anos, em 1959. Podia escolher entre Letras e Pedagogia, uma vez que desejava o magistério. Eu, que gostava de Letras, dirigi-me para a Pedagogia, provavelmente pela ligação com o curso normal. Estudei em uma instituição católica, a única existente em Santos. Na universidade, fiz parte do movimento da Juventude Universitária Católica (JUC), verdadeira formação paralela. Aprendi a importância da universidade se voltar para a realidade e ser serviço para a comunidade. Fui

dirigente, mergulhei de pé e cabeça, e isso trouxe muitas repercussões na minha vida universitária.

Em 1972, iniciei o curso de História em Santos. O professor Geraldo Pinheiro Machado me deu uma outra visão de História. Fiz Filosofia na FAI (Faculdades Associadas do Ipiranga). Também lecionei durante um ou dois anos nessa instituição. Mais tarde, fiz mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo na área de História.

Minha inclusão no Mestrado em Educação da Unisantos deu-se em 2000; para tal, foi importante minha publicação “Santos nos caminhos da educação popular (1870-1920)”, fruto de uma pesquisa patrocinada pelo INEP (1986) sobre Memória da Escola. Atuo até os dias atuais na mesma universidade.

A convivência do velho com o novo

O que posso dizer do curso normal que fiz é que havia a convivência do modo tradicional de ensino com as novas ideias educacionais da época. Ou seja, havia permanências, como a decoração, aula expositiva e algumas novidades. Vejo que a História da Educação é tão importante porque trata também da história das práticas, e quando lembramos dessas práticas refletimos sobre elas.

Concluindo...

Essas reflexões sobre minha caminhada escolar me levaram a fazer novas leituras do passado vivido, refletir sobre aspectos fundamentais na área da educação. Além das boas escolas e de professores competentes, foram importantes a presença da família e a de outros agentes, como movimentos sociais e leitura paralelas à escola. Para ser bom professor é preciso gostar e esses professores que gostam do que fazem é que constroem a escola.

Para mim, a escola foi e é um verdadeiro templo do saber, que hoje deve buscar a sua identidade num mundo em que, seguramente, há outros parceiros no campo do conhecimento, mas dela jamais podemos prescindir.

Maria Eugênia L. M. Castanho – entrevista concedida em 23/06/2017 e textualizada pela autora.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. Paulo Freire

Toda a minha formação escolar e acadêmica se deu em Campinas, SP, cidade para a qual vim com poucos meses após ter nascido em Itajubá, MG. Meu curso primário (hoje, séries iniciais do ensino fundamental), ocorrido de 1953 a 1956, dos 6 aos 10 anos de idade, foi desenvolvido numa escola municipal em Campinas, chamada Grupo Escolar “Corrêa de Melo”. Os quatro anos de ginásio (séries finais do ensino fundamental), de 1957 a 1960, foram cursados numa escola particular de Campinas, já extinta, chamada Colégio Campineiro, criada pelo Professor Messias Gonçalves Teixeira. Após esse período, iniciei estudos, anos 1960, para me formar professora na Escola Normal, que na época já tinha o nome alterado para Instituto de Educação “Carlos Gomes” de Campinas.

De tudo quanto fiz na minha vida profissional, vejo hoje que os três anos de Escola Normal foram a experiência mais importante de minha trajetória docente. Ali aprendi a estrutura profunda da relação ensino e aprendizagem. A espinha dorsal de tudo o que veio depois está ali, na Escola Normal, com a teoria e prática do ensino junto às crianças do que era então chamado curso primário.

Tendo cursado Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas), mestrado e doutorado em educação na área de metodologia do ensino na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), hoje, depois de muitos anos já passados, continuo a trabalhar com formação de professores, continuando a publicar sobre docência no ensino superior. E vejo que a raiz de toda a minha formação pedagógica está no que vivi na Escola Normal com a professora de metodologia de ensino e prática pedagógica, professora Judith Silveira Bello Stucchi, hoje (2017) ainda viva aos 94 anos.

Uma professora exemplar

Professora Judith era uma profissional excepcional. Por conta dela, para entender o que faz um professor ser tão marcante na formação de seus alunos, fiz muitas pesquisas sobre professores assim. Nos encontros que tenho até hoje com professores do ensino superior a convite de instituições variadas, sempre incluo um momento de relato e reflexão a respeito de professores marcantes que possam ter tido, tanto no aspecto positivo quanto negativo. Os resultados sempre contribuem bastante na formação desses professores. Certamente são vários os fatores que estão envolvidos na questão do processo de ensino e de aprendizagem, porém o papel do professor é um dos fatores fundamentais.

Apreendi algumas coisas com outros professores da Escola Normal, como o de Física, por exemplo. Porém, não apenas eu, mas todas as outras colegas do curso (temos encontros até hoje da turma que se formou em 1963) dizem unanimemente sobre a importância do papel da professora Judith em sua formação docente.

O fazer docente da professora Judith Stucchi

Ela ensinava cada uma das metodologias das disciplinas que deveriam ser ensinadas no então curso primário: Língua Portuguesa, Desenho, História, Ciências, Geografia, Matemática. A metodologia da Alfabetização era a última a ser estudada. Toda a teoria referente à metodologia de ensino dessas disciplinas e o como se daria uma aula para as crianças dentro dessas áreas eram dados em sala de aula com muita competência pela professora Judith. Dada a teoria, a classe era dividida em equipes permanentes. Era sorteado para cada equipe um tema, e cada equipe preparava uma aula à luz de tudo o que já havia sido orientado na aula teórica. Professora Judith estimulava muito a nossa criatividade.

Outra característica marcante dessa professora era a facilidade com que ela se relacionava com as professoras do curso primário. Fazíamos os estágios com ênfase na nossa docência, sempre recebidas pelas professoras como um apoio e uma ajuda em suas aulas e não como estagiárias que pudessem atrapalhar.

O prédio da Escola Normal Carlos Gomes tem três andares (atualmente o prédio é tombado): no primeiro (no subsolo) ficavam as salas do pré-primário, no andar de cima nossas salas e no último andar era o grupo escolar primário anexo. A professora Judith subia junto com a classe para a sala do primário onde a atividade seria desenvolvida. As colegas ficavam ao fundo e a professora Judith ficava sentada do lado, na lateral da sala. As crianças para as quais elaborávamos as aulas tinham entre 6 a 10 anos de idade, mais ou menos. A aluna que ministrava a aula era chamada pela professora Judith de aluna-mestra. Terminada a regência da aluna mestra, voltávamos para nossa sala, no andar de baixo. Primeiramente a aluna-mestra fazia sua autoavaliação, em seguida, a professora Judith chamava uma colega para também fazer uma avaliação. Em seguida ela fazia a avaliação – primorosa, detalhada, competente. Nunca alguém contestou tal apreciação, tão justa que era. Nas três modalidades de avaliação (aluna-mestra, colega e professora) tudo era avaliado item por item. Os itens da avaliação eram os seguintes:

- Planejamento: se houve unidade e flexibilidade valendo 1 ponto;
- Requisitos pessoais: voz, entusiasmo, naturalidade, linguagem, habilidade, valendo 2,5 pontos;
- Parte técnica: objetivos, motivação, técnicas, fixação e avaliação valendo 4,5 pontos;
- Reação das crianças: atenção, interesse, disciplina e aproveitamento valendo 2,0 pontos.

Ela fazia isso com todas as metodologias. Dona Judith sempre enfatizou que tudo tinha que ser fixado antes de ser avaliado. Coisa que até hoje sabemos que muitos professores não fazem: avaliam sem se certificar se houve a fixação do que foi trabalhado.

Minha primeira experiência docente: inesquecível

Após muita expectativa de quando seria a minha vez de ser a aluna mestra, finalmente chegou o dia em que fui sorteada. A cada metodologia ensinada e praticada todas as equipes davam aula através de um de seus componentes. Minha vez de ser sorteada não chegava! As metodologias das várias áreas do conhecimento em que me sentia razoavelmente segura para “enfrentar” a docência eram sorteadas para as colegas de minha equipe. Finalmente chegou minha hora:

com a pior de todas para mim, que não sabia desenhar nada! A metodologia do desenho. Nossa equipe ficou encarregada de uma aula de *Desenho Ornamental* a ser dada por mim! Foi um grande desafio. Planejamos em grupo a aula. Era época de Páscoa e eu fui designada a ensinar para as crianças como desenhar o coelho da Páscoa. Eu tinha 15 anos e era tímida. Ainda me lembro das *centenas de vezes* que treinei no quintal de casa uma historinha do Luizinho que até hoje sei de cor (trabalhando com pesquisa sempre orientei alunos para esse treino em apresentações nos eventos). Subimos para a sala do primário, com crianças de 10 anos de idade. Dona Judith sentada, no canto esquerdo da sala. Comecei a falar com as crianças, estava absolutamente nervosa, mas como treinara muito, minha aparência era de calma e segurança (também orientação que dou até hoje: treinar e treinar).

Fui contando a estória e mostrando um quadrinho com o desenho de Páscoa que Luisinho fizera. Todos ficaram motivadíssimos para fazer aquele desenho. Fiz, calmamente no quadro enquanto as crianças iam reproduzindo em folhas e lápis de cor que eu distribuía. Terminada minha primeira aula, despedi-me das crianças e descemos para a nossa sala de aula. Eu não tinha a menor ideia de como seria a avaliação da professora, sempre bastante exigente e minuciosa, sempre dando notas razoáveis, dificilmente altas. Jamais esperaria o que ouvi dela nesse dia. Fiz minha autoavaliação e uma colega escolhida pela professora o fez. De nada me lembro dessas duas avaliações. Apenas o que veio em seguida: d. Judith manifestou-se admirada com o fato de uma aluna tão tímida ter conseguido dar uma aula tão boa. Fez elogios que eu não supunha ser capaz deles. Foi dissecando os critérios de avaliação, cujas notas foram máximas para todos os itens (planejamento, requisitos pessoais, parte técnica e reação das crianças), apenas com um desconto de 0,25 na linguagem por eu ter falado “para mim mostrar” ao invés de “para eu mostrar”. Nota que foi arredondada para 10, o que me levou a nunca mais cometer esse erro.

O ensino e a aprendizagem através da experiência concreta

No último ano da Escola Normal tivemos a experiência de passar dias inteiros com as crianças para aprendermos a metodologia da alfabetização. Ela nos ensinou como alfabetizar. Lembro-me também de ter ensinado para as crianças nesse período o que era o metro quadrado. Comprei um metro de papel meio grosso quadrado e ensinei às crianças que para saber quantos metros quadrados a classe teria, eu

pegaria esse papel e veria quantas vezes o papel caberia no piso da sala. Porém havia um método muito mais prático para saber isso. Então, elas compreenderam o conceito de metro quadrado. Os princípios do ensino pela experiência todos nós internalizamos durante as frutíferas aulas de metodologia e prática de ensino com a professora Judith.

A articulação teoria – prática – reflexão

A professora Judith trabalhava muito a teoria articulada com a prática. Cada metodologia era discutida conosco, nós íamos para as aulas e quando voltávamos rediscutíamos em conjunto toda a metodologia. Havia um trabalho de reflexão coletiva o tempo todo durante as suas aulas. Era realmente práxis. Através do que hoje é chamado “estudo do meio” ela nos levou a São Paulo para várias visitas, especialmente no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) ligado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Eu e minha turma de 1963, quando nos encontramos, reverenciamos até hoje essa professora e observamos algo interessante: nenhuma de nós guardou os cadernos das aulas da professora Judith. Guardamos os cadernos geralmente quando são aulas ditadas, aulas magistrais. Aquilo tudo foi tão absorvido por nós e de uma maneira tão intensa, que ninguém precisou guardar caderno nenhum porque ficou no espírito de cada uma. Incorporou-se em nós.

Quando a entrevistei em 1997 d. Judith, então com 74 anos e aposentada, me disse que tinha consciência de ter sido rigorosa e firme, mas também tinha a certeza de nunca ter ofendido ou desconsiderado qualquer aluna ou aluno. Ela tinha a genuína preocupação em restringir a sua análise na questão da articulação teoria e prática pedagógica de cada uma. Jamais fez qualquer comentário pessoal em suas aulas que pudesse ter desabonado alguém.

Embora não tivéssemos tido qualquer formação política na Escola Normal e d. Judith não tratasse de questões nesse campo em suas aulas, na entrevista afirmou considerar que a educação pública de qualidade é um direito de todo ser humano. Falou isso porque em 1997 havia recém-saído a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, ela tinha ouvido falar que pela nova LDB a escola particular

estava ganhando força. Coisa da qual ela discordava. O salário de um professor de escola normal na época em que d. Judith lecionava era equivalente a um salário de juiz. Todos deviam ter nível superior e ela precisou passar por um rigoroso sistema de seleção na Universidade de São Paulo para poder dar aulas. A forma como desenvolveu sua metodologia de ensino não aprendeu com ninguém, buscou por si mesma.

Desconfortos na Escola Normal

Gosto muito de uma reflexão que o professor Demerval Saviani faz que é a seguinte: o professor tem uma *síntese precária* do que vai ensinar. Para os alunos isso é uma *síncrese*, que passa por uma *análise* junto ao professor. Após esse momento de discussão e reflexão conjunta, chega-se à *síntese*, que dá origem à nova *síntese precária* ao professor e assim sucessivamente, já que o conhecimento não tem fim, sempre há pesquisa a fazer sobre o mundo.... Vivenciei essa experiência nas aulas de metodologia e prática pedagógica com a professora Judith.

Com os demais professores não ocorria assim. O professor de Psicologia, apesar de ser um catedrático famoso, pouco ensinava. O professor de História da Educação era um cantor: não se interessava em ensinar e seu pequeno programa era ditado sobre educação na antiguidade grega. O professor de Matemática só nos ensinou como dar tabuada para as crianças. A de Educação Física, alguns exercícios para crianças também, mas com influência pouco significativa em nossa formação.

Ausubel na abertura de um livro afirmou: *de todos os princípios apenas um eu diria: investigue o que o aluno já sabe e ensine a partir daí*. Muitos professores nunca assimilaram essa máxima.

Havia um rigor meio injustificado no controle do uso do uniforme. Em um dia qualquer, se faltasse um cinto, o aluno era mandado de volta para casa. Havia uma distância muito grande do diretor e da vice-diretora para com os alunos. Não falavam conosco e jamais passaram em nossa sala de aula para dar sequer um “Bom dia”.

Em nossa formatura houve a presença do então presidente do Senado Federal, o senador paulista Auro Soares de Moura Andrade, que fez um discurso. A turma de ganhou de presente do governo federal da época uma viagem para Brasília.

O formar-se para ser docente

Após a Escola Normal tive várias experiências. Ao me formar em Pedagogia pela PUC – Campinas, em 1967, curso que não ensinou a dar aulas, exerci inúmeras atividades no ensino superior. Recém-formada, fui convidada a assumir a cadeira de Didática Geral na PUC-Campinas, que ficara vaga pela saída do conhecido professor Imídeo G. Nérici. Tudo o que aprendera na Escola Normal foi de extrema relevância para enfrentar o desafio. Um ano depois, num pedido de demissão coletivo por conta do regime militar vigente no país, agravado com a publicação do Ato Institucional n.5 (AI-5) deixei a instituição. Sem emprego, acabei dando aulas de Matemática por um semestre no que era o ginásio, hoje séries finais do ensino fundamental. Saí-me super bem colocando em prática o que aprendera no meu tempo de ginásio com um professor excelente, que por sinal havia feito o curso normal antes do curso de matemática. O diploma de Pedagogia nesta época dava direito a lecionar a disciplina nesse grau de ensino, apenas porque tínhamos no 1º ano do curso *Complementos de matemática*. Minha turma e eu não aprendemos absolutamente nada durante este ano, com um professor bastante idoso que só sabia, toda aula, chamar as alunas para ir à lousa e dar-lhes zero. Como meu nome começa com a letra M felizmente nunca fui chamada já que ele escolhia as alunas cujos nomes eram com as primeiras letras do alfabeto.

Convidada, lecionei por 10 anos na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Com a abertura política e o fim do regime militar, prestei concurso e voltei à PUC-Campinas. Trabalhei com muitas turmas de graduação de Pedagogia e demais cursos de licenciatura na PUC-Campinas a partir de 1982. Em 1982 defendi o mestrado e em seguida o doutorado defendendo a tese em 1989 (ambos na Faculdade de Educação da Unicamp). Lecionei e coordenei o Mestrado em Educação da PUC-Campinas quando passou a existir, ali atuando até 2011. Passei a publicar em livros, revistas da área, congressos de várias instâncias, nacionais e internacionais. Sendo o momento de deixar a PUC-Campinas atuo, até hoje, a convite, em diversas instituições de ensino superior, com docentes sobre sua

formação, continuando a socializar, através de publicações, reflexões sobre pesquisas na área.

Em que pese o apreço por todas as atividades que realizei e realizo na área da pesquisa em educação, a mais importante para mim sempre foi a docência, momento mágico de encontro humano. Vejo, cada vez mais claramente, que na verdade estudante e professor estão no mesmo patamar de protagonismo. Como disse Gusdorf (1987), cada um está exposto ao outro e ninguém pode dizer como terminará a aventura. Isso porque a experiência de ensino e de aprendizagem não é neutra e cada turma de alunos com a qual lidamos é ímpar e única. Isso significa dizer que não vamos mais ter *aqueles alunos*, não cabe ficar repetindo um conteúdo para os alunos. Nós vamos dialogar e interagir com pessoas com as quais nós nunca interagimos antes. Isso tudo eu aprendi com a professora Judith, na Escola Normal.

A situação atual dos cursos superiores de formação de professores

Costumo dizer que meu tempo é hoje e não o tempo passado. O curso normal foi uma experiência irrepetível. A formação de professores passou para o nível superior e mil problemas e desencontros surgiram. Acredito que na área da educação nós temos muito o que caminhar para conseguir ter uma qualidade na formação de professores que ficou perdida. Dentre os incontáveis problemas que desafiam a melhoria na qualidade da educação brasileira, há dois que são a base sem as quais não se resolverão os demais, como afirma o professor Demerval: atingir o investimento de dez por cento do PIB (produto interno bruto) na educação e melhorar a qualidade na formação de professores.

Atualmente, a maioria dos professores das escolas públicas está sendo formada precária e preferencialmente em cursos noturnos particulares de qualidade ruim, desenhados por grandes grupos empresariais, que visam apenas ao lucro. Esses alunos, pagam com dificuldade o curso e saem professores malformados. Com formação deficiente vão atuar nas escolas públicas e particulares, levando o ensino à má qualidade enfrentada atualmente. Os professores que conseguem obter uma formação melhor, em uma universidade pública, por exemplo, geralmente vão para a docência em outras esferas diferentes da educação básica, ou se engajam no campo da pesquisa.

Hoje, infelizmente, os cursos diurnos e noturnos na formação de professores estão em um nível bastante questionável, vitimando aqueles que vão em busca de uma formação que realmente os torne docentes.

Meu “lugar” atual

Atualmente participo de três tipos de instituições: o Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas, o grupo de História da educação (Histedbr) vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp e à Rede de apoio à docência no ensino superior (RADES).

Existem atualmente redes de apoio à docência no ensino superior e participar delas vão sedimentando o que fui construindo ao longo de minha caminhada pedagógica iniciada na Escola Normal. A Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior (Rades) foi criada em 2016 e tem sede atual na Unicamp. Seu conselho gestor congrega representantes do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da UNICAMP, do Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP e representantes de pesquisadores do campo da Pedagogia Universitária. A rede tem por objetivo construir espaço coletivo de ações de formação pedagógica e articulação da produção do conhecimento sobre o tema. Visa também a integrar-se com outras redes de apoio pedagógico nacionais e internacionais, com ações voltadas aos professores universitários em instituições de ensino superior, além de construir um acervo de produções acadêmicas sobre o tema.

Concluindo....

Aprendi ao longo da vida a força da palavra e a humildade de entender que aprendemos com aqueles que estamos ensinando. Encerro citando dois autores que sintetizam essas convicções:

“[...] porque tudo isso são palavras, e só palavras, fora das palavras não há nada”. José Saramago.

**“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”.
Guimarães Rosa.**