



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE

KÁTIA CRISTINA DE CASTRO PASSOS

NORMALISTAS EM RETRATO SEM RETOQUES:
Estudo da formação de professores no ensino médio

CAMPINA GRANDE – PB

2006

KÁTIA CRISTINA DE CASTRO PASSOS

**NORMALISTAS EM RETRATO SEM RETOQUES:
Estudo da formação de professores no ensino médio**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira

CAMPINA GRANDE – PB

2006

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL-UEPB

P289n Passos, Kátia Cristina de Castro.
 Normalistas em retrato sem retoques: estudo da
 formação de professores no ensino médio. / Kátia
 Cristina de castro Passos.– Campina Grande: UEPB,
 2006.

118f.:il. color.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências
da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba.

1- Formação-Educadores.

I-Título.

22.ed.

CDD 371.12

KÁTIA CRISTINA DE CASTRO PASSOS

NORMALISTAS EM RETRATO SEM RETOQUES:

Estudo da formação de professores no ensino médio

Aprovada em: _____ de _____ de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira – UEPB
(Presidente – Orientadora)

Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza – UFPB

MEMBRO

Prof^ª. Dr^ª. Geralda Medeiros Nóbrega- UEPB

MEMBRO

À minha família, sustentáculo de todos os momentos, iniciando com a “rainha mãe” Ivanilda, veio precioso de força e coragem que ancora meu barco da vida.

A uma pessoa muito especial na minha vida e que apesar de distante na geografia do infinito, está bem perto do meu coração, extinguindo-se os limites do tempo e do espaço: meu pai Almeida (in memória), saudades...

Aos meus filhos, Patrícia, Leonardo e Ângela, riqueza maior da minha existência, pela credibilidade, compreensão, apoio e incentivo que transmitiram durante todo o meu percurso, estendido aos meus netos, Rebeckah e Vinicius, meu perdão pelo afastamento provisório, pelas ausências tão cobradas, amo-os.

A incentivadora e baluarte da sabedoria, irmã e amiga, Laura, meu afeto.

Ao companheiro de todas as horas, Antonio, meu carinho.

Às Normalistas, musas inspiradoras deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Por todas as alegrias
Ante as bênçãos que me envias
Do plano superior,
Pelos problemas e provas
Da senda em que me renovas,
MUITO OBRIGADA SENHOR!...

Ao conceber um desenho de investigação, o pesquisador se vê em posição semelhante à do arquiteto que, para dar formas às suas idéias, recorre a muitos colaboradores, impossibilitados de nomear todos. Côncios de que sem eles não chegaríamos ao final da obra, agradeço;

Aos meus irmãos, Ribamar e Cláudio (in memória), Júlio, Robertson e Karina, pela compreensão da minha ausência durante este período;

A minha fiel “escudeira” Maria e a minha filhota Mabrinny, pela dedicação e carinho;

A minha orientadora Lourdes Barreto, que aceitou dividir seu tempo pacientemente e sua sabedoria, orientando-me, enriquecendo com palavras e reflexões a construção e exeqüibilidade deste trabalho, meu reconhecimento, minha admiração e gratidão;

Aos meus amigos e amigas que tanto contribuíram durante a construção deste trabalho, em especial a André e Jaqueline, Magna, Daniel, Fernando Luis, Adalgisa Rasia, Lourdinha Cirne;

As minhas amigas de fé, irmãs camaradas, Angelina, Ângela e Elis, pelo incentivo e apoio;

Aos colegas, professores, coordenadores e secretários do MICS, pela valiosa contribuição que cada um deixou, com os quais aprendi lições importantes;

Aos meus colaboradores, normalistas, professores, supervisores, diretores e funcionários, que abrilhantaram como atores em cena e nos bastidores, a concretização deste estudo;

A todos que fazem a Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia e a Escola Normal de Bananeiras, pela abertura e acolhimento em seus espaços;

Aos professores da banca Kelesza e Geralda, meu agradecimento pelas contribuições para enriquecimento deste trabalho;

A professora Norma Sedrin pelo apoio material através da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, especificamente COEM;

Aos que fazem a Secretaria de Educação e Cultura e a Região de Ensino de Campina Grande, pela compreensão e apoio;

Aos meus colegas professores e alunos da UEPB, meu apreço; E que eu jamais esqueça que Deus me ama infinitamente! Que um pequeno grão de alegria e esperança dentro de cada um

É capaz de mudar e transformar qualquer coisa, pois...

**A VIDA É CONSTRUIDA NOS SONHOS
E CONCRETIZADA NO AMOR!**

Francisco Cândido Xavier

Da mesma forma que há um modo masculino de ver e conceber o mundo, entre as mulheres existe o que se pode nomear de uma “visão feminizante do mundo”, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da internalização e da consolidação de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita, e que constitui um trabalho que é processado durante toda a nossa existência [...] Esses modos de ser e de viver são peças que compõem as histórias de vida destas mulheres, professoras, alunas e que, seguramente, têm muitos traços em comum com outras histórias de vida de outras mulheres, alunas ou professoras. [...] influências variadas tiveram e ainda têm lugar. Família e escola são os espaços onde se educa e se constrói a mulher e, mais adiante, a professora.

Catani

PASSOS, Kátia Cristina de Castro. **Normalistas em retrato sem retoques**: Estudo da formação de professores no ensino médio. 118 f. Dissertação de Mestrado – Campina Grande. Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, 2006.

RESUMO

As demandas atuais para a educação e o perfil esperado do educando procedente da educação básica vêm colocando questões à formação e à prática de professores. Especialmente para os que trabalham com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, questiona-se a propriedade da sua formação em nível médio, apontando-se para o nível superior como o necessário para essa formação. Neste contexto, estuda-se a formação de professores(as), levada a efeito em uma escola normal de Campina Grande (PB). A pesquisa molda-se como estudo de caso, com abordagem qualitativa, desenvolvida de novembro (2005) a junho (2006). Seu objetivo é apreender a formação que se processa nessa escola, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, quanto ainda de contribuição ao processo identitário dos(as) futuros docentes. Privilegiam-se documentos escolares e oficiais, assim como discursos de normalistas e professores(as) formadores(as). Os discursos são coletados através de entrevistas, lidos e sistematizados com análise de conteúdo. Os documentos são interpretados, observando-se seus direcionamentos à qualidade da formação. O estudo registra os seguintes pontos da formação: a identidade profissional, mesmo tendo como espaço legítimo de construção a efetiva prática docente, configura-se difusa e descontinuamente no processo de formação, ora afirmando, ora negando, ora pondo em questão traços marcantes do professor na(o) normalista. Tanto a persistência em formar-se professor(a), quanto o idealismo e o contato com conhecimentos técnicos da docência incorporados ou reclamados, quanto ainda a defesa da profissão, entre outros aspectos detectados, são tomados como indicadores do processo identitário da profissão docente, em marcha na formação. Esta consideração leva em conta a identidade, não como algo fixo, descoberto ou adquirido em um único tempo, mas como processo em marcha. A formação específica para a atuação do professor aparece, nos discursos dos(as) normalistas, como incipiente e denunciada como fonte de inquietações sobre a eficiência do trabalho futuro. Críticas à formação prática no que tange aos estágios e às competências, não desenvolvidas para uso de recursos tecnológicos no ensino, são recorrentes. É forte, nesse discurso, o enaltecimento à educação, através da força do amor aos alunos e à profissão. Alusões ao desenvolvimento da consciência crítica do(a) professor(a), como elemento da formação profissional são silenciadas, podendo-se observar, entretanto, pequenas críticas a situações próximas, referentes à ação da escola ou do professor. As habilidades intelectuais, consideradas recorrentes no trabalho escolar, nucleiam-se na audição e exposição, silenciadas as que demandam comentários, críticas, articulação do pensamento próprio, reflexão em estudo, entre outras. Os documentos escolares privilegiam a prática como eixo de formação. Com o apoio dessas fontes, além de outras, tece-se um todo que evidencia traços da formação desenvolvida na escola estudada. A relevância do estudo se expressa em reunir dados sobre/da formação atual do magistério, na modalidade Normal, que podem alimentar, na Paraíba, discussões, reflexões e posicionamentos sobre esse ensino.

Palavras-chave: Formação de professores(as), Escola Normal, magistério, processo identitário.

PASSOS, Kátia Cristina de Castro. **Normalists in untouched portraits: Study of formation of teachers for high school teaching.** 118 f. Master's work – Campina Grande. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2006.

ABSTRACT

The present demands to education and the profile expected from the learner from the basic education are raising questions about the formation and the practise of the teachers. Specially for the ones that work with children education and the first years of the elementary school, it is questioned the property of their formation in the high school, pointing to the high level as necessary to their gradiation. In this context, it is studied the teachers formation(as), taking into account the effect in a teachers school of Campina Grande (PB). The research is developed as a study of case, with a qualitative approach, developed from November (2005) to June (2006). Its objective is to keep the formation that is developed in the school, so as in the theoretical point of view as practical, as also the contribution to the identifying process from the future teachers. It is given privileges to the school official documents, as also the future teachers speeches. The speeches are collected by interview, read and systemized with the content analyses. The documents are interpreted, observing their directions toward the quality of the formation. The study registers the following aspects in formation: professional identity, even when the legal space of construction is the teaching practice itself, is seen as discontinuous and diffuse in the process of formation, sometimes denying sometimes revealing strong marks of the non-normalist teacher. Not only the persistence to become a teacher, but also the idealism and the contact with incorporated or cried out teaching technical knowledge, as well as defense of the occupation, along with other detected aspects, are indicators of the identifying process of teaching, in course. Such consideration takes identity into account, not as a fixed mark, something discovered or acquired at once, but as a process in course. Specific formation for teaching occupation is shown, on normalist speeches, as incipient and denounced as a source of worry about efficiency for a future work. Critical speeches concerning phases and competences, not developed for the use of technological resources in teaching, are constant. In such speech praising of education through the power of love to students and occupation is strong. Lines concerning the development of a teacher's critical conscience are silenced, where weak criticism to situations around, to school or teacher actions however, can be noticed. Intellectual skills, seen as constant during work, are centered in audition and exposition, being silenced those who require comments, critics, articulation of own thought, reflexion in study among other things. School papers prioritize practice as a formation axis. With the support of these sources, besides others, we can see the whole of the parts which shows traces of formation developed at the school of studies. The relevance of the study is seen in the gathering of data about the magistery present formation, in the Normal mode, which can provide Paraíba with discussions, reflexions and opinions about such teaching.

Key-words: Formation of teachers, Normal School, Magistery, Identity Process.

LISTA DE SIGLAS

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

FMI – Fundo Monetário Internacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

CNI – Confederação Nacional da Indústria

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Escolas Normais da Paraíba, em funcionamento, por Regiões de Ensino	56
Quadro 2 – Número de Municípios e Escolas que oferecem Ensino Normal de nível Médio, com matrícula por série, de acordo com a dependência administrativa.....	57
Tabela 1 – Alunos formados na Escola das Acácias, no período de 1971 a 2006.....	66
Quadro 3 – Atores da pesquisa: professores	67
Quadro 4 – Atores da pesquisa: alunos	68
Quadro 5 – Estrutura do núcleo curricular Prática e Docência	75
Quadro 6 – Depoimentos de professores e alunos sobre habilidades intelectuais exercitadas em sala de aula, por ordem	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto1 – Escola Normal de Bananeiras –PB	61
Gráfico 1 – Depoimentos de alunos sobre habilidades intelectuais desenvolvidas em sala de aula, relacionadas à aprendizagem, por ordem e pontuação	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A professora como mulher, normalista e docente: caminhos de sua identidade profissional	20
1.1 A Normalista do Passado: Romantismo, Desejos, Modernismo.....	21
1.2 Acenos de Acesso à Instrução da Menina e da Mulher	22
1.3 A Decisão pelo Magistério: Convicção, Imposição, Casuísmo...?.....	29
1.4 Pontuações Sobre a Identidade	30
CAPÍTULO II – A Experiência Brasileira na Formação de Professores	38
2.1 Professores improvisados e professores formados nas Escolas Normais das províncias	39
2.2 A República como Abertura à Popularização da Escola e Demandas à Formação de Professores	44
2.3 A República Neoliberal e a Formação de Normalistas.....	50
2.4 A Escola Normal na Paraíba.....	55
2.4.1 A Escola Normal na Paraíba nos Dias Atuais	56
2.4.2 O Azul e Branco na História que Continua	61
CAPÍTULO III - A Escola das Acácias	63
3.1 O Cenário Escolar nos Primeiros Momentos	64
3.2 A Criação e a Síntese do Desempenho da Escola	65
3.3 Atores da Escola: Professores e Alunos	67
3.4 Marcos Normativos, Filosóficos e Operacionais da Vida Escolar	69
3.4.1 Regimento Escolar.....	69
3.4.2 Projeto Político Pedagógico	70
3.4.2.1 Aspectos Teóricos e Filosóficos	72
3.4.2.2 Estrutura Curricular, Avaliação e Metodologia.....	73
3.5 A Prática Docente em Destaque	76
CAPÍTULO IV - A Formação Reconstruída no Discurso da Normalista	81
4.1 Caminhos para as Opções da Docência.....	82
4.2 Educação, Escola e Professor	88
4.3 Conteúdos, Temas e Exercícios de Habilidades Intelectuais	94
4.4 A Prática como Esperança e como Crítica no discurso das Normalistas	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	114
Apêndice A - Questões para Pesquisa com Professores Formadores	115
Apêndice B - Questões para a Pesquisa com Alunos da Escola Normal.....	116

INTRODUÇÃO

Diante das demandas atuais da sociedade brasileira, no interior das quais estão mudanças de ordem econômica, científica e tecnológica do mundo globalizado, além de mudanças da política interna e externa ao país, a educação é chamada a engajar-se.

A ampliação da escolarização, que no Brasil, dos anos trinta aos anos noventa vem se dando, particularmente no ensino fundamental e, recentemente, atingindo a educação infantil, está dentro desse contexto. Igualmente aí se encontra, a questão da qualidade da oferta, que é denunciada e exigida concomitantemente à democratização do acesso à escola.

Neste cenário estão, pois, o desenvolvimento das escolas, do(a) professor(a), a potencialização de sua formação como também as políticas de incremento ao desempenho qualitativo das escolas e professores(as) e a valorização profissional destes(as) últimos(as).

Após anos de silêncio nas políticas educacionais relativo à formação docente, vivenciam-se agora no Brasil densos debates sobre a legislação regulamentadora dessa formação. A recorrência desse tema em discussões acadêmicas foi tomando forma nos últimos trinta anos, acentuando-se a década de 1990 como período fértil dessas discussões qualificadas como análises empíricas e teóricas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96) desencadeou reformas e questionamentos sobre as políticas de formação de professores. Considere-se que o contexto da estruturação e aprovação desta lei, particularmente na América Latina, é de adoção de políticas neoliberais, articuladas por acordos firmados com agências financeiras internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional - FMI), que promovem reformas do Estado e favorecem ao predomínio das regras do mercado para os setores da sociedade, inclusive para a educação.

As diretrizes que vêm regulamentando a formação docente buscam romper com o modelo prevalecente até então, de preparação de professores(as) do ensino primário, hoje reestruturado mais amplamente, no nível Médio/Normal, apontando para o nível superior como ideal dessa formação. Essa formação em nível médio parece não responder mais às necessidades da educação infantil e do ensino fundamental.

É sabido que a Escola Normal, desde o século XIX, vem formando professores para o antigo ensino primário. De início, para substituir os mestres-escola que não possuíam

habilitação para o magistério e depois, para atender à expansão crescente da escolarização. Durante períodos da República, “a educação média era meramente propedêutica” (ROMANELLI, 1993, p.41). Ficava para o Ensino Normal, a preparação de professores.

No seu processo histórico, a Escola Normal foi construindo sua identidade institucional como instância formadora de professores, a despeito de descaracterização que incide nesse percurso, a exemplo da conjugação entre a formação propedêutica e a profissional. A normalista teve seus momentos de “glamour” e reconhecimento, assim como a escola que a formava. Hoje, esse “glamour” parece ter-se esgotado juntamente com a formação que lhe dava base. Na Paraíba, atualmente, segundo dados da Coordenadoria de Ensino Médio – COEM, existem em funcionamento 19 escolas estaduais, nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Patos, Bananeiras, além de outras espalhadas pelo estado.

Com base nessa problemática surgiu o tema desta pesquisa: formação do professor em nível médio.

A identificação da pesquisadora, com práticas de formação docente e sua própria condição de ex-normalista, geraram curiosidade e preocupação com a qualidade da formação em curso na Escola Normal e com repercussões da tendência de superar-se o nível médio como formação de professores(as), entre os(as) que ainda se formam nesse tipo de escola.

Essas preocupações ganham reforço a partir de constatações aleatórias sobre inseguranças que uns (umas) normalistas deixam transparecer, em falas referentes ao seu desempenho profissional: “O que eu faço em sala de aula?” Não estou dando conta do meu trabalho”; “Não sei o que fazer, os alunos não aprendem, nem obedecem”; “Os pais estão muito exigentes, cobrando demais”.

Ante esta problemática, delimita-se a questão desta pesquisa, delimita-se o problema norteador da pesquisa, enunciado nas seguintes questões: Como está sendo formado o professor(a) da Escola Normal? Como o(a) normalista fala da formação em processo na Escola Normal? Que aspectos teóricos, práticos e que exercício de habilidades intelectuais, necessários à prática docente, têm tido espaço nessa formação? Que indícios dá sobre sua identidade profissional em construção nessa Escola?

Na perspectiva de respostas para estas perguntas, buscou-se adentrar uma escola e apreender nas falas de alunos(as) e professores(as), como também em documentos reguladores de escola, indícios e princípios da formação ali desenvolvida.

As questões propostas sugeriram os objetivos da pesquisa. Tem-se assim, como objetivo geral: analisar a formação de professores no âmbito do ensino médio, no contexto atual. Como objetivos específicos, enunciam-se:

- Aprender traços marcantes da formação docente em processo na Escola estudada.
- Identificar aspectos teóricos, práticos e habilidades intelectuais necessárias à prática docente, desenvolvidos na formação.
- Aprender indícios da construção identitária do(a) professor(a) durante a formação.
- Analisar documentos reguladores da vida escolar, considerando pontos que incidem na qualidade da formação.

A relevância social do estudo exprime-se na contribuição que poderá oferecer ao debate da formação docente em nível médio. Especificamente, para professores(as) formadores(as), o estudo aponta elementos propiciadores à reflexão do processo que eles dinamizam, juntamente com alunos e outros atores sociais. Para gestores públicos, sua contribuição se expressa em oferecer elementos para revisão/consolidação de políticas de formação em nível médio. Para alunos(as) normalistas, os resultados da pesquisa constituem matéria de avaliação do seu próprio olhar sobre o processo formativo que vivenciam.

Tenta-se vencer barreiras formais dos discursos, para encontrar sentidos estruturantes da formação em curso na Escola estudada. O privilegiamento do tema aponta o compromisso da pesquisadora com lutas pela valorização da formação como um elemento da qualidade do ensino.

A Trajetória Metodológica da Pesquisa

Adota-se, na pesquisa, uma abordagem qualitativa sob a forma de estudo de caso.

De acordo com Minayo (1994, p.21-22), a pesquisa qualitativa move-se em um universo de relações não quantificáveis, ou, em suas palavras:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na pesquisa qualitativa, considera-se o “estudo de caso” como um dos seus tipos viabilizadores. A escolha desse tipo, para o presente estudo, deve-se a sua adequação aos propósitos da pesquisa.

O estudo de caso, segundo Triviños (1995, p. 133-134), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. O autor continua dizendo que “esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias [...] por um lado, a natureza e abrangência da unidade”. Da outra circunstância ele diz: que “a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador” (TRIVIÑOS, 1995, p. 134). O autor lembra que, quanto mais se aprofunda no assunto, mais aumenta a sua complexidade, exigindo do pesquisador “severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias” (TRIVIÑOS, 1995, p. 134). Concordando com o autor, o aporte teórico, adotado nesta pesquisa, serviu de iluminador/esclarecedor às conclusões obtidas.

Para Laville (1999, p. 55), o estudo de caso “[...] permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”. Para a autora, além do aprofundamento que o estudo de caso oferece, ele também pode “mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos [...] pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível” (LAVILLE, 1999, p. 156).

No caso desta pesquisa, a unidade de estudo é uma Escola Normal da cidade de Campina Grande, privilegiando-se a formação que está ali se desenvolvendo.

Essa Escola foi fundada em 1960 e atualmente forma 1050 alunos e alunas.

Dados da historiografia da educação brasileira e análises de sociólogos e educadores sobre identidade e formação ajudam a analisar o material coletado.

O Campo e os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Normal de Campina Grande, para a qual se adotou o nome fictício de Escola das Acácias, resguardando-se o seu anonimato. De novembro de 2005 a junho de 2006, esteve-se no espaço dessa escola, tentando apreender significações e indícios de seu desempenho.

Normalistas (um homem e onze mulheres) constituíram-se os sujeitos da pesquisa, juntamente, com cinco professores formadores (um homem e quatro mulheres).

A escolha dos(as) normalistas recaiu entre os(as) que cursavam o 4º ano do Curso Normal, portanto, concluintes em 2006, considerando-se a vivência desses sujeitos da quase totalidade do processo formativo, ao longo dos quatro anos. Foram realizadas doze entrevistas, com normalistas. O único normalista homem, de uma turma de 150 concluintes, disponibilizou-se para participar da pesquisa. A superioridade de alunas frente a alunos na escola estudada corrobora o dado do predomínio da mulher na profissão de professora, principalmente de crianças de até doze anos, aproximadamente.

Os sujeitos professores(as), selecionados(as) para a entrevista, ministram componentes curriculares da Base Pedagógica (disciplinas profissionalizantes): Didática, Memorial e Presencial, Educação Especial e História da Educação e componentes da Base Comum (disciplinas de formação geral): Matemática, Português etc. O critério inicial para esta escolha foi a distribuição dos docentes por componentes das duas bases do currículo, existentes no 4º ano, prevalecendo apenas, segundo a disponibilidade dos docentes, um professor de Matemática.

As entrevistas aconteceram na própria escola.

Instrumentos da Pesquisa

Foram utilizados na pesquisa instrumentos que permitissem o alcance dos objetivos propostos.

Várias visitas à Escola aconteceram de início, tentando-se uma aproximação descontraída com o ambiente escolar, com a direção, coordenação/supervisão, secretaria, professores e alunos, como também com documentos escolares. Seguiu-se às visitas a pesquisa propriamente dita.

Inicialmente, pensou-se privilegiar observações em salas de aulas e planos de curso, mas, diante de dificuldades encontradas para tal fim, a entrevista foi o principal instrumento utilizado, ao lado de documentos escolares.

De acordo com Goldenberg (1999, p. 88), a escolha por entrevista apresenta diversas vantagens:

[...] as pessoas têm mais paciência e motivação para falar do que para escrever; maior flexibilidade para garantir a resposta desejada; pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições; permite uma maior profundidade e estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisando, o que propicia o surgimento de outros dados.

Para Minayo (1994, p. 57), a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Adotou-se a entrevista semi-estruturada, com um roteiro (Apêndice 1 e 2). Segundo Triviños (1995, p. 146), esse tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses à medida que se recebem as respostas do informante”.

A entrevista permite um contato face a face entre as pessoas, possibilitando maior autenticidade na informação. O roteiro não foi apresentado previamente aos entrevistados, evitando-se um “mascaramento” nos discursos. As entrevistas foram gravadas e tiveram o consentimento livre dos entrevistados. Preservou-se o anonimato dos sujeitos utilizando-se códigos. Os (as) alunos (as) foram codificados com a letra A, seguida do número de ordem da entrevista: A-1, A-2... A-12. Os professores, de modo semelhante: P-1, P-2... P-5, sucessivamente.

Os roteiros das entrevistas foram estruturados, considerando-se o que se queria obter em relação ao processo de formação na Escola Normal. As entrevistas iniciaram-se com rápida conversa informal, visando construir-se a confiança que permitisse verbalização objetiva sobre a realidade da escola. Em alguns casos, perguntas foram desdobradas devido à participação empolgada do entrevistado.

A relevância do tema foi enfatizada por alguns (mas) alunos (as) e professores, a exemplo de P-1: ***“Parabéns pela iniciativa em se preocupar como está sendo a formação da Escola Normal. Já era tempo de poder expor minhas idéias sobre o assunto, ser ouvido”***. Alunas declararam a positividade do tema, especialmente, quando tratado sob o olhar discente: ***“é muito importante vocês tratarem deste assunto conosco, normalistas, pois, no geral, só quem é ouvido são os professores. É preciso melhorar e valorizar nossa formação, ou então, ela morre de vez”*** (A- 5).

Adotou-se a transcrição dos discursos gravados logo após a realização das entrevistas, garantindo maior fidedignidade à transcrição. Nesse processo, a pesquisadora dispendeu muita energia, atenção, disciplina, paciência e dedicação. Preservou-se a originalidade da linguagem oral dos entrevistados, intervindo-se apenas na pontuação gráfica mais apreensível dessa oralidade. O recorrente uso de reticências indica pausas feitas pelos entrevistados, indicativos de dúvidas, inseguranças.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foram documentos reguladores do ensino, além da LDB, Diretrizes do Ensino Normal na Paraíba e documentos produzidos pela Escola: “Regimento Escolar”, “Projeto Político Pedagógico”, “Referencial Curricular para o Ensino Normal” e “Prática Docente: Mola Propulsora da Qualidade do Ensino”. Foram utilizadas ainda placas expostas no espaço escolar, relativas a dados da Escola.

Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (1979, p.42), a análise de conteúdo define-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Tratando-se desta pesquisa, as mensagens são discursos orais transcritos para a linguagem escrita, que podem ser consultados quantas vezes for necessário. Outro ponto enfatizado pelo autor é a “inferência”, que parte do conteúdo da mensagem através das informações fornecidas.

As categorias na pesquisa qualitativa são “empregadas para se estabelecer classificações” (MINAYO 1994, p. 70). A autora afirma que as categorias devem ser definidas antes do trabalho de campo.

Também Bardin (1979, p. 117) trata da categorização como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. [...] reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.

No caso desta pesquisa, foram construídas as seguintes categorias: processo identitário; o papel da escola e do professor; conteúdos teóricos e habilidades intelectuais e prática docente.

A pesquisa desenvolveu três fases, de acordo com Minayo (MINAYO 1994, p. 75-76) “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação”, que se equiparam às fases de Bardin (1979, p. 95).

A pré-análise corresponde à fase de escolha e organização do material, denominada por Bardin (1979, p. 96) de “leitura flutuante”. É nessa fase que se estruturam os roteiros de entrevistas, os documentos a serem analisados, as teorias a serem aprofundadas.

A segunda fase, da exploração ou a descrição analítica, que seria a aplicação do que foi definido anteriormente. É um período de estudo mais aprofundado.

A última fase, tratamento dos resultados e interpretação referencial é o momento de conexão dos materiais empíricos, junto com intuição e reflexão, estabelecendo relações do apreendido com a realidade e com o embasamento teórico. Este processo foi expresso, principalmente, no 4º capítulo.

Entendendo-se que, nessa análise, não foram esgotadas as possibilidades de interpretação do material coletado, muitos pontos ainda podem ser iluminados sobre a formação de professores, na Escola estudada.

A pesquisa foi relatada em quatro capítulos, explicitados a seguir.

O primeiro capítulo trata de questões da trajetória da mulher como profissional docente. Questões teóricas de identidade são aí pontuadas, tanto do ponto de vista de sociólogos quanto de educadores.

O segundo capítulo revisita a experiência brasileira com a formação docente. Revisita, resumidamente a experiência brasileira com a formação docente. Faz uma pontuação no Império e na República, chegando aos tempos neoliberais. Trata também da formação do (a) professor (a) normalista na Paraíba.

No terceiro capítulo tem-se o cenário da escola escolhida, marcos normativos que regulamentam a Escola e a relação dessa regulamentação com a prática pedagógica desenvolvida. Reitera ainda, o momento de mudança que a Escola está passando, no repensar de sua estrutura organizacional de instância formadora de nível Normal/Médio.

O quarto capítulo trata da reconstrução da formação do professor no discurso de normalistas e professores, no qual podem ser vistos, além de outros aspectos, críticas à Escola e indícios do processo identitário.

CAPÍTULO I

A Professora como Mulher, Normalista e Docente: Caminhos de sua Identidade Profissional



Normalistas da Escola Normal de Bananeiras-PB
Fonte: Arquivo da autora, 2006



Foto Modelo na Formatura
Fonte: Arquivo da autora, 2006



Normalistas da Escola Normal de Bananeiras-PB
Fonte: Arquivo da autora, 2006

Vestida de azul e branco, trazendo um sorriso franco num rostinho encantador [...] mas a normalista linda não pode casar ainda só depois que se formar [...] E o remédio é esperar.

(Benedito Lacerda e David Nasser)

1.1 A Normalista do Passado: Romantismo, Desejos, Modernismo...

A normalista, enaltecida na música popular, em seu uniforme azul e branco, com seu sorriso e sua promessa de futuro, faz parte de uma tradição romântica dos anos de ouro da Escola Normal no Brasil. Essa tradição parece se expirar nos anos sessenta e não encontra mais correspondência com a professora do ensino fundamental em formação nas Escolas Normais de hoje, esta professora tão requisitada pela sociedade da informação e pelas próprias expectativas dos pais dos alunos. A “professorinha”, procedente da Escola Normal, parece estar com dias contados e ausente do imaginário social com as cores usadas no passado.

A normalista como “objeto de desejo”, segundo se pode ver em Rodrigues (1959), também faz parte dessa tradição superada. Aí parecem embutir-se qualidades de ousadia da normalista, tanto aquelas provocadas pela quebra de padrões do comportamento feminino da época, quanto as provocadas particularmente pela inserção das normalistas no mundo da ciência, universo em geral vedado à maioria das mulheres da época, e no mundo público do trabalho, da ruptura com o exclusivo mundo do lar. A normalista, embora tenha rompido com a mulher do lar, colocando-se fora dele, pela profissão de professora, também se identifica com ela.

Nesse contexto, fascínio e temor, admiração e suspeita passavam a alimentar o sentimento dessas mulheres professoras, no universo masculino, compondo uma imagem dessas mulheres. Em Caminha (1985), se pode ver, na voz de um jornalista de sua trama, que as mulheres da época e as normalistas, em particular, representavam modernismo, conhecimentos, uma ameaça para a cultura instalada¹. Diz ele:

Hoje não há que fiar em moças, pobres ou ricas. Todas elas sabem mais do que nós outros. Lêem Zola, estudam anatomia humana, tomam cerveja nos cafés. Então as tais normalistas, benza-as Deus, são verdadeiras doutoras de borla e capelo em negócio de namoro (CAMINHA, 1985, p. 51).

¹ A 1ª edição desse livro é de 1893. Observe-se que a 1ª Escola Normal do Brasil foi iniciada em 1835, e que a Escola Normal do Ceará, estado no qual a trama do livro teve referência, é fundada em 1845. A Escola Normal da Paraíba é de 1884. Estas escolas estavam pondo no mercado professores normalistas.

Logo, aquela imagem da normalista, que está refletida no cançãoeiro popular, na literatura, no ritual do retrato de colação de grau na parede, prova da força dessa imagem, reunindo juventude, beleza, sabedoria, profissão, modernidade, compôs uma tradição que parece ter ficado no passado. Esse costume fica afastado da normalista e de sua correspondente imagem na sociedade atual; imagem esta, tecida por desprestígio, por obsolescência, por demandas de bases mais amplas de formação, como aponta o texto legal de 1996, a LDB, ao falar de formação do professor do ensino fundamental em curso superior.

Enfim, a normalista de ontem e sua imagem de beleza, de ousadia em vários sentidos, fonte de reminiscências, se contrapõe aos da normalista da atualidade. Essa contraposição de imagens e profissional se explica pelos contornos históricos das épocas que as tecem, sustentam e tendem a superar pela professora necessária à sociedade do presente, que arrasta uma outra imagem, talvez essa despossuída do fascínio da anterior.

Importa ter presente, nesta trajetória, elementos da história da mulher na educação, a fim de se ter melhor compreensão da professora como profissional e como mulher e da mulher que hoje se forma professora na Escola Normal.

1.2 Acenos de Acesso à Instrução da Menina e da Mulher

O acesso feminino à escola que, no Brasil, se deu oficialmente a partir da primeira lei de ensino, de 15 de outubro de 1827, coloca a mulher na cena pública do Estado, tanto por normalizar a abertura de escola para meninas, no contexto da oficialização de escolas para meninos, quanto por tratar do exercício da docência extensivo “às mestras”.

A preocupação com a abertura de escolas de primeiras letras, em todos os lugares populosos do império, (artigo 1º da lei citada), contemplava a escola para meninas, ainda que condicionando-a ao julgamento dos presidentes de Conselhos, com relação à sua necessidade (Art. XI). Tais escolas cumpririam os ensinamentos regulamentados no Art. VI, dessa mesma lei, operando-se nas matérias estudadas, algumas mudanças, como a exclusão da geometria e de noções de aritmética que fossem além das quatro operações. Ao invés daquelas subtraídas, eram acrescentadas as prendas domésticas (Art. XII). Como se vê, as matérias do currículo apontavam a educação no sentido de dotar as meninas de conhecimentos necessários aos afazeres domésticos.

Além da visibilidade dada à educação das meninas, esta lei deu um enfoque às mulheres como profissionais do ensino, ao enunciar, no corpo dos seus artigos, as “mestras”, em seqüência ou em oposição aos “professores”. Discriminavam-se nelas, além da identidade brasileira e do conhecimento, publicamente comprovado em concurso para provimento nas cadeiras de primeiras letras (Art.VII), a “reconhecida honestidade” (Art. XII).

Assim, a lei de 1827, oficialmente, abria espaço público para as mulheres como usuárias da rede de ensino e como profissionais, desde que, neste último caso, mestras “honestas”. Interessante perceber nesse texto legal que, a despeito do registro feito às “mestras”, separadamente ao dos “professores”, há um indicador de certa novidade no acesso das primeiras ao mercado escolar - um trato formalmente igual a professores e professoras, no que diz respeito aos provimentos. O Art. XIII reza: “As mestras vencerão os ordenados e gratificações concedidos aos mestres”. O Art. XIV adianta: “Os provimentos dos Professores e mestras serão vitalícios” (Lei de 15/10/1827, apud MELLO, p.25-28).

A Constituição do Império, de 1824, além de outras normas, proclamara a gratuidade da educação, o que não passou de letra morta. O ato Adicional à Constituição de 1834, ao proibir às assembleias provinciais de legislarem sobre assuntos de interesse do Império, deixara àquelas assembleias competência para legislarem sobre o ensino elementar e secundário, e ao mesmo tempo criarem essas escolas - as escolas de primeiras letras, no caso da instrução primária -, liberando daquela responsabilidade o poder central. Poucas escolas, então, teriam sido criadas, submetida tal criação a vicissitudes das províncias (falta de verbas, epidemias, e outras alegações). Essa instrução, “com o passar do tempo, tornou-se um encargo da família para os mais pobres” (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 56). O autor acrescenta a quase absoluta falta de efetividade dessas leis, para a educação das meninas.

A população feminina ficava marginalizada do sistema escolar (sic). A elite promovia uma educação às suas filhas, relacionada com os afazeres domésticos e nas camadas populares somente existia a educação informal familiar; orientações passavam de mãe para filha (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 57).

A educação da menina parecia enunciar a formação que seria aceita para a mulher adulta, forjada pelo patriarcalismo.

O primeiro curso de ensino normal das Américas surgiu na cidade de Niterói (RJ), em 1835. No seu estatuto, condicionava-se para quem quisesse cursá-lo: a “boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos” (MARTINS, 1996, p. 70). O autor aponta outras condições impostas ao exercício do magistério: certidão de casamento, se casada;

certidão de óbito, se viúva; sentença de separação, caso separada; vestuário “decente”. A mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, ou se ensinasse na casa dos pais e estes fossem de reconhecida moralidade (MARTINS, 1996).

Para Catani (1997), essa valorização da moral objetivava um ensino voltado não à instrução (formação intelectual), mas ao disciplinamento da conduta, enfatizando as boas maneiras.

[...] a ênfase do ensino feminino [era] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade (CATANI, 1997, p. 28).

Por sua vez, o domínio patriarcal, oriundo da colonização portuguesa, com seus modelos de comportamento e dominação implantados nas novas terras, restringia a mulher às atividades da casa e da educação dos filhos, expandida, sua ação pública ao limite das atividades da igreja. Para tanto, não era necessária formação aprimorada. Bastavam noções básicas de escrita e cálculos, de aproveitamento no lar, além de afazeres domésticos. Gregório de Matos (Literatura Brasileira, 1992, p. 126) retrata o papel doméstico e subalterno da mulher ao homem: “Para parecer mulher que poupa, não se descuide em remendar-lhe a roupa, irá poucas vezes à janela; ponha-se na almofada até o jantar, e tanto há de coser como há de assar”.

A mulher precisava ficar dentro de casa, sob o domínio dos homens. Apesar de longe dos olhos dos maridos, estes a mantinham sob controle permanentemente através das tarefas do lar. Mesmo quando ela se inseria no mercado de trabalho, percebia-se, em suas atividades, a noção de controle, embora de forma implícita.

Essa representação da mulher e suas virtudes domésticas (poupar, cozinhar, coser, ver o público do interior do privado), remete ao pensamento atual de Foucault (2001, p. 24) sobre o controle que pesa sobre a mulher, através da moral masculina. Ora, o homem do patriarcalismo queria uma mulher com virtudes para ser preservada do mundo que a cercava, conservando-a no lar. Ela não estava mais subjugada ao pai, e sim ao marido. Para o autor “Trata-se de uma moral dos homens [...]. Conseqüentemente, moral viril, onde as mulheres só aparecem a título de objetos ou no máximo como parceiras às quais convém formar, educar e vigiar, quando as têm sob seu poder [...]”.

No Brasil do século XIX, a parca educação voltada para a mulher e os papéis que dela se esperavam, parecem não ficar fora dessa ótica do controle dos homens, espelhados em modelos

trazidos pelos portugueses, na colonização. Tampouco parece afastar-se dela, as idéias que Cavalcante & Cruz (2000) mostram sobre as relações entre o econômico, o político e o cultural no Brasil: “O domínio econômico se exerceu na predominância do dominante sobre o dominado, na subjugação do despossuído ante o possuidor, o que, com força política, terminou por originar grandes distorções em nossa cultura” (CAVALCANTE; CRUZ, 2000, p. 84).

Ao compasso dessa cultura e, pouco a pouco dos desafios da instrução pública e gratuita que se vinham colocando com a retórica procedente de países civilizados, de base iluminista, respingada, também no Brasil, a mulher pôde abrir caminho ao exercício profissional. O magistério foi o caminho, enquanto considerado trabalho feminino.

Inicialmente, nos termos da lei de 1827, já referida, a mestra era formada na prática, pelo ensino mútuo, posterior e concomitantemente àquele, nas Escolas Normais, cujas criações começaram na Regência (1831-1840) e pontuaram todo o século dezenove. No centro da formação dessas escolas estava a referência doméstica e suas modestas necessidades científicas. A professora necessária à instrução popular, no país monárquico e depois republicano, configurava sua formação nos moldes da moral dominante, celebrada na aproximação concomitante entre casa e escola e na suposta vocação natural da mulher à educação das crianças. Almeida (1996) traz um exemplo da inserção de moças na secção feminina da Escola Normal de São Paulo, quando da sua inauguração em 1846. O autor aponta o magistério como uma opção para aquelas sem recursos (pobres e órfãs) e sem possibilidades de contraírem um bom casamento, visto que, este era fundado em bases econômicas, sendo-lhes imperativo prover sua própria vida com a profissão.

A partir dessa ilustração histórica, Almeida (1996) comenta o sentido do magistério como prolongamento das funções domésticas e apresenta a missão e vocação atribuídas às mulheres para educar crianças como mascaramento do trabalho remunerado das mulheres.

Quando inaugurou-se em São Paulo a seção feminina da Escola Normal, segundo alguns historiadores, essa foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, às quais era interdito os sonhos de um bom casamento, dado que este apoiava-se necessariamente em bases econômicas. Sendo difícil casar-se, precisavam essas moças, para não ser um peso para a sociedade, conseguir um meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la como esposa e mãe. Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério, (ALMEIDA, 1996, p.74).

A destinação de Escolas Normais a órfãs é enfatizada por Kulesza (1998, p. 69):

Em São Paulo, há muito que se cogitava da criação de uma Escola Normal junto ao Seminário da Glória, destinado a órfãs, efetivando-se esta iniciativa em 1876. Mesmo que Escolas Normais não tenham sido neles formalmente instaladas, esses seminários serviram para prover de professores o magistério.

Segundo Francisco Filho (2001), a Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo, inaugurada em 1894, não só era freqüentada por pobres e órfãs. O autor vê o significado das escolas normais da época como braço do controle dominante, apesar de constituir-se o primeiro passo para a mulher ocupar seu espaço na sociedade. Diz o autor (2001, p. 60) que essa escola era “freqüentada, principalmente, pelas filhas da elite, meninas que não tinham acesso ao conhecimento organizado, nos anos anteriores”. Era um certo controle ideológico feito pela elite e as escolas normais corroboraram no sentido de manter os privilégios dos “machos”.

A mulher, como registra Almeida (1996), não era educada sob a força da questão profissional. Era preparada muito mais para o desempenho doméstico que, até os anos 1930, era o seu único trabalho digno. Sua instrução deveria ser relacionada, essencialmente à “serventia” para a casa, o marido e filhos. O exercício da profissão não deveria ameaçar o comando masculino sobre ela:

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. [...] Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão – o magistério – e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização, manter-se-iam sob a liderança masculina (ALMEIDA, 1996, p. 73).

A desvalorização e subjugação femininas tiveram início na colonização, continuaram no Império, enfatizando a diferenciação da educação por gênero, prolongando-se na República, quando as mulheres passaram a adentrar mais o mercado da educação, sob o comando dos homens². Esta situação perduraria com mais relatividade até os dias atuais.

A mulher passou a predominar no magistério, esvaziando-se a presença masculina até o seu impedimento, fato pontificado através do decreto 7941, de 1943, que dava uma nova organização para o curso normal, proibindo o ingresso de pessoas do sexo masculino no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MARTINS, 1996).

² As mulheres apenas lecionavam, os cargos administrativos e a liderança, eram geridos pelos homens, havendo um controle sob a atuação das professoras, inclusive sobre sua sexualidade. A mulher continuava em um plano secundário, na escola, perpetuando a submissão na sociedade patriarcal (RABELO, 2004, p. 42).

Na divisão do trabalho entre homens e mulheres parece destinar-se às últimas aquelas profissões ligadas à emoção e à afetividade, enquanto para os homens, o acesso a profissões de domínio técnico-científico, com melhor valorização salarial e social. Este esquematismo vem sendo quebrado em muitos casos, particularmente com a ascensão da mulher a carreiras técnico-científicas, de comando político e administrativo que gozam de prestígio social, e com a aproximação de homens para carreiras que exigem sensibilidade e afeto. Ainda assim, o magistério dos níveis primários continua a ser terreno maciçamente das mulheres, como no passado foi uma espécie de primeira trincheira na qual defendiam seu lugar no mercado de trabalho. Diz Carvalho (1989; p. 399):

O magistério foi um terreno conquistado pelas mulheres que precisavam trabalhar e desejavam ampliar seu espaço embora ao mesmo tempo tenham sido utilizadas como mão de obra barata segundo interesses econômicos e políticos que se sobrepõem à instância individual. Diante dos limites concretos impostos à condição feminina (encargos domésticos, maternos) e da restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho, o magistério constitui uma alternativa mais viável em termos ocupacionais, na medida em que a própria ideologia do dom feminino pode ser utilizada pelas professoras como estratégia de defesa do emprego.

A análise do autor leva a defender-se que a ideologia do dom feminino com a qual se construiu a identidade do magistério como trabalho de mulher, serviu a essa mulher como estratégia de defesa do seu trabalho, constatando-se aí tanto a internalização, a aceitação dessa ideologia, quanto sua força prática, ou seja, ela serve para a defesa da sua condição de trabalhadora. Frente a ameaças ao emprego, a impedimentos para a sua ação pública, o “dom feminino” viria em sua defesa.

Mesmo com as mudanças acontecidas na educação e nas práticas escolares, o trabalho docente em geral continua desvalorizado, seja de homens seja de mulheres. Contudo, a predominância destas últimas nas salas de aulas da educação infantil e dos primeiros ciclos do ensino fundamental concomitantemente ao distanciamento do homem desses níveis de ensino, terminam fazendo pesar sobre o trabalho docente feminino uma clara desvalorização. Os salários desses profissionais são os mais baixos na escala da valorização do magistério – para o ano de 2006, na rede estadual (PB) de ensino, uma professora polivalente, para atuar nos primeiros ciclos do ensino fundamental, com formação do ensino médio, percebe em torno de um salário mínimo e meio; enquanto que um(a) professor(a) com nível superior para atuar no ensino fundamental (5ª a 8ª série) ou no ensino médio, percebe em torno de dois salários, existindo uma variação nas gratificações de acordo com o tempo de serviço e

aumento do nível de escolarização do professor³; e o(a) professor(a) de ensino superior⁴ (adjunto T40) R\$ 2.002,87. Até que ponto, a aproximação que se fez do trabalho da professora às tarefas da casa; o encobrimento desse trabalho com a ideologia do dom feminino para a educação das crianças; a histórica condição subalterna da mulher, proveniente da sociedade patriarcal e suas revivências atuais; os próprios limites dados à formação da professora das primeiras experiências escolares, enfim, até que ponto todos estes elementos vêm sendo responsáveis pela desvalorização do trabalho docente feminino?

A formação profissional de nível médio era dada como suficiente para o exercício do magistério primário, fato que mudou, desde finais do século passado.

No percurso da educação no Brasil, os sistemas de gerenciamento e os programas curriculares como procedimentos controladores da educação foram-se aperfeiçoando. Os professores deixaram quase totalmente o campo da educação elementar para as professoras; a formação para o magistério foi sendo objeto de maiores exigências; as teorias pedagógicas recolocaram e recolocam continuamente seus eixos principais; a própria ação pedagógica em nível da formação superior e, conseqüentemente, da prática dos “especialistas”, foi esfacelada entre a docência, a supervisão, a orientação, a administração...; professores e professoras passam a fazer a crítica das ideologias que identificavam seu trabalho a questões de ordem natural/sobrenatural e passam a apreender o teor profissional do magistério, seu sentido social e político. Essas se tornam, juntamente com o domínio de seu trabalho, elementos de sua profissão.

Sua profissionalização, no entanto, vem sendo objeto de controle do Estado ao reduzir o seu espaço de concepção e gerência de trabalho, transformando-o num mero executor de programas, minimizando sua autonomia e sua forma pessoal de agir.

Esses procedimentos controladores da educação vêm na direção inversa das qualidades artesãs do professor, que Oliveira (2006) diz ter marcado o trabalho do mestre-escola dos Oitocentos e de algumas delas persistirem na atualidade. Essas qualidades seriam expressas numa certa autonomia, no fazer intuitivo, na concepção própria sobre o seu agir, produzidas pelas condições históricas da educação na sociedade da época, com suas poucas normas e suas quase inexistentes instituições formadoras de professores.

³ Dados fornecidos pelo SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Estado da Paraíba.

⁴ Dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da UEPB.

A despeito de considerarem-se as mudanças que historicamente solaparam o trabalho artesão, no mundo produtivo e na educação, e a despeito de não se defender aqui o docente ideal sob o perfil do mestre-escola do Oitocentos, entende-se haver elementos desse perfil artesão do mestre, na prática de docentes da atualidade, seja pela peculiaridade do trabalho educativo, seja pela resistência à crescente regulação de sua prática. A capacidade criadora do homem disponibilizada a formar outro homem, igualmente criador, parece a mais significativa delas (OLIVEIRA, 2006, p 37).

1.3 A Decisão pelo Magistério: Convicção, Imposição, Casuísmo...?

O que leva a mulher a ser professora? Sua escolha situar-se-ia ao nível da missão, da vocação natural à causa do saber entre os que não sabem? Um chamamento da ordem do “Ide e ensinai a todos...”? Situar-se-ia ao nível da afirmação profissional e cidadã, construtora do sujeito que comanda e provê sua própria vida e que contribui para a sociedade a que pertence? Sua escolha situar-se-ia na conciliação entre a educação que se faz na vida familiar e a que se faz na vida profissional? Seria o cumprimento do que lhe é pedido e possível? Seria algo movido pelo inconsciente?

São múltiplas as influências que respondem por essa decisão, desde um professor que aparece como modelo profissional, um “mito” a quem seguir, até os desejos da família e as necessidades pragmáticas do assumir uma profissão, como forma de provimento financeiro da própria vida e de sua família. Certamente, a profissão não se escolhe sob parâmetros apenas subjetivos, mas por determinações de várias ordens.

A aproximação de papéis mãe/professora pode ter levado a professora a agir de forma inapropriada ante a escola e ante a família, e a desconhecer-se a si mesma. A “tia” da sala de aula, com que se lhe atribui um parentesco, confunde sua ação profissional. A professora, nos limites do lar, embaça sua ação materna. A profissional convocada a lutar por condições de trabalho e desempenho docente, nos fóruns sindicais da categoria, puxa uma outra figura das duas outras. A mulher, a cidadã apontam outras. Certamente, todas elas – mãe, professora, militante, cidadã - têm a ver com sua ação pedagógica da escola. Sua pessoa é um triplo, um quádruplo etc., que a estrangula e exige definições oscilantes, segundo os momentos de sua ação. Atualmente, entre as formas de ser da mulher na escola, a mestra profissional parece a face principal, que subordina a mãe, a militante, a cidadã..., sem necessariamente escapar delas.

1.4 Pontuações Sobre a Identidade

Quem é, então, a professora que, além de arrastar consigo imagens domésticas do início de sua profissionalização, lida hoje com o reconhecimento de sua formação insuficiente e sofre com o ter de voltar-se a novas demandas para as quais não está preparada? Quem é a normalista, enquanto professora em projeto?

Estas questões incidem no tema da identidade, hoje em evidência, resultante das amplas mudanças ocorridas na vida dos povos e das pessoas. As ciências sociais e humanas vêm centrando atenções no tema, assim como a educação.

Hall (2003, p.10) apresenta três concepções de identidade, ao pensar o sujeito contemporâneo: **o sujeito do iluminismo**, com a idéia do indivíduo como tendo um “centro”, uma essencialidade que permanecia fazendo parte dele durante toda sua vida, “*O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa*”; **o sujeito sociológico**, que entende a identidade como algo formado na interação entre o eu e a sociedade, permanecendo a idéia de um núcleo, mas se constituindo na interação com o exterior. O autor diz que:

[...] projetamos a ‘nós próprios’ nessas idéias culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade costura o sujeito à estrutura (HALL, 2003, p.12).

A concepção de identidade com o **sujeito pós-moderno** tece-se com a não existência de uma identidade única, estável, essencial, permanente, não existindo assim, um núcleo do eu centrado na identidade da pessoa. Para ele:

[...] a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume idéias diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente (HALL, 2003, p. 12-13).

Hall (2003), na mesma obra, argumenta que as sociedades pós-modernas seriam, por definição, mutantes, opondo-se às tradicionais. Pensar um sujeito mutante, fluido, constituído e constituinte de uma sociedade também mutante, tornaria necessário estudá-lo em suas infindáveis possibilidades, exigindo dessa forma, um processo de construção/ampliação permanente do objeto em estudo.

Para designar melhor a identidade como processo em andamento e recusar o caráter fechado, preso a referências conhecidas, que em geral vêm com a identidade, o autor fala de

identificação para designar a identidade em andamento. Vê compor esse processo aberto com algo que vem do exterior por nós imaginado, a representação que outros fazem sobre nós.

[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que ‘é preenchida’ a partir de nosso exterior através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2003, p. 39).

Bauman (2005) discute a identidade como um tema que é objeto de preocupações e controvérsias. Com ela, trabalha a questão do *pertencimento*. Parte da afirmação comum de que as comunidades constituem-se referências para as identidades e distingue as “comunidades de vida e de destino” das “fundidas por idéias e princípios”. Nas primeiras, seus membros viveriam juntos, numa ligação absoluta, nas segundas, a ligação seria por idéias e princípios. Com base na sua própria experiência⁵, o autor afirma que a questão da identidade.

[...] só surge com a exposição a ‘comunidades’ da segunda categoria [fundida por idéias e princípios] – e apenas porque existe mais de uma idéia a evocar e manter unida a ‘comunidade fundida por idéias’ a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural. É porque existem tantas dessas idéias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas ‘comunidades de indivíduos que acreditam’ que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repentinamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e freqüentemente incompatíveis (BAUMAN, 2005, p. 17).

Continuado esse entendimento, coloca o movediço tecido da identidade e do pertencimento, considerados em relação à nacionalidade:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Esclarecendo, ainda, o fenômeno da identidade, quando se lhe apresenta um quebra-cabeça como sua imagem correspondente, Bauman mostra a diferença da construção do quebra-cabeça em relação à construção da identidade. No quebra-cabeça, são dadas pistas,

⁵ Zygmunt Bauman nasceu na Polônia, mas “escolhe” viver na Grã-Bretanha, como ele diz, após ter sido privado da sua cidadania polonesa e, portanto, impedido do direito de ensinar nesse país. Naturaliza-se britânico e, na Grã-Bretanha, é professor. O ser considerado estrangeiro ocupa-lhe o sentimento por um tempo. A ambivalência sobre sua identidade nacional ocupa-lhe a atenção no episódio da outorga de título doutor *honoris causa*, na Grã-Bretanha, quando, conforme o costume de tocar o hino nacional de quem recebe o título, lhe pedem para escolher entre os hinos polonês e britânico. Vencidas as dúvidas, a ambivalência, escolhe o hino europeu. Este episódio abre sua discussão sobre o tema identidade. Cf. Bauman, Identidade – entrevista a Benedetto Vecchi, tradução de Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

segundo o autor, sabendo-se que, com um esforço, chega-se a seu objetivo, à figura pré-concebida do quebra-cabeça. “O ajustamento mútuo das peças e a completude do conjunto estão assegurados desde o início.” Não funcionaria assim, com a identidade. Nesta, não se sabe o resultado, “o trabalho total é direcionado para os meios”. Enquanto a construção do quebra-cabeça seguiria a lógica da racionalidade instrumental (selecionar os meios adequados a um determinado fim), a construção da identidade assumiria a lógica da racionalidade do objetivo, que ele explica como “descobrir o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui”. Reforça essa diferença, mostrando que: “A tarefa de um construtor de identidade é, como diria Lévy-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem à mão [...]” (BAUMAN, 2005, p. 54-55).

Nas Escolas Normais, a normalista vai se aproximando do universo do magistério e se identificando com a atividade docente, no decorrer de sua formação pedagógica. Nesse processo ela vai (re)significando na professora em construção, o sentido de sua opção inicial pelo magistério, cujos desfechos são imponderáveis. Concluirá essa formação para a profissão docente? Abandonará a opção inicial que fez para ser professora, evadindo-se da formação em andamento? Dará continuidade à sua decisão, permanecendo no Curso, sem entusiasmo, burocraticamente? Reafirmará convictamente sua decisão inicial de ser professora, desejando assumir a profissão, vendo-se antecipadamente nela? A Escola Normal é um dos primeiros cenários dessas incertezas, conflitos e soluções e, portanto, um espaço onde o processo identitário relativo à profissão do magistério está em movimento, se desencadeia.

A identidade do professor que já se enuncia em processo na normalista, não se coloca como algo fixo, que nasce com a pessoa e com ela permanece, mas algo vulnerável ao processo de vida de cada pessoa.

O tornar-se professor no andamento formativo das escolas normais de hoje, implica no enfrentamento de mudanças do ordenamento legal da profissão, além das questões próprias a esse processo. A Lei 9.394/96, em seu Art. 62, que trata da formação do professor, ameaça a continuidade dessa formação na Escola Normal, admitindo-a apenas como forma mínima:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LEI 9.394/96).

O Art. 87 Das Disposições Transitórias, da mesma Lei, no seu § 4º, radicaliza contra a formação a cargo da Escola Normal, após determinado tempo: “Até o fim da Década da

Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL. LEI 9.394/96).

Essa norma acirra, ainda mais, as incertezas da normalista sobre a perspectiva de tornar-se professora, à medida que, criando novas exigências para o percurso de sua formação e entrada no mercado de trabalho, oficializa, para ela e para a sociedade, a obsolescência / inadequação do modelo formativo levado a efeito pela Escola Normal no qual a normalista (professora) está se constituindo. Logo, para a normalista, essa mudança poderá levá-la a sentir-se inadequada em relação às exigências de formação e de atendimento ao mercado, senão inferiorizada ante outros modelos de profissionais docentes. A mudança no ordenamento legal da formação para a docência das primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil incide na formação da sua identidade, desestabilizando a antiga segurança que o diploma da Escola Normal dava para o desempenho profissional em um posto de trabalho, ou colocando outras alternativas de profissão a enfrentar.

A discussão de Bauman (2005) tanto sobre a insegurança dos dias atuais impactando sobre a identidade, quanto sobre a ansiedade e mal-estar causados por incertezas vividas em longa duração, permite que se leia, aproximativamente, o sentimento de incerteza vivido pela normalista, nos dias de hoje.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, ‘nem-um-nem-outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente (BAUMAN, 2005, p. 35).

A discussão da identidade docente incide também nos profissionais em ação, não apenas na normalista com sua particularidade de *ser e não ser professora* a um só tempo. Nos profissionais, a discussão de sua identidade compõe questões geradas na sua própria prática de magistério, sem contar com as procedentes da formação inicial onde pode estar a Escola Normal. A identidade profissional do professor é vista como forma pela qual cada um se faz professor ou professora, numa construção marcada por adesões subjetivas. Segundo Nóvoa (1998, p. 28):

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que [se] colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Na construção da identidade do professor, deve-se perceber, segundo Nóvoa (2002), a indissolúvel união da pessoa e do profissional na figura do professor. Argumenta não se poder exigir que um professor ofereça além das possibilidades e limites pelos quais foi educado, que o professor “jogue fora as suas crenças” e “liberte-se da especificidade do seu caráter” quando realiza suas atividades docentes. Trata-se de pensar, insiste o autor, sobre como determinados modos de ser pessoa relacionam-se ao exercício da profissão (NOVOA, 2002, p. 57).

Para Pimenta (2004), há requerimentos para que alguém se constitua professor:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA, 2004, p. 15).

Tais requerimentos se alcançam desde a formação inicial até a que se faz no cotidiano da profissão, um processo no qual pesam a adesão pessoal e promoções da sociedade, evidenciando-se sua dinamicidade.

Pimenta (2004) evidencia, além do proceder reflexivo e crítico que lhe parece próprio ao fazer docente, o significado do social, do tradicional e das permanências válidas, incidindo na formação da identidade do professor, construída a partir:

[...] da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2004, p. 67).

A autora continua seu pensamento, realçando fatores subjetivos e relações interpessoais com pares, incidindo na formação da identidade profissional:

[...] Constrói-se, também, a identidade profissional pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2004, p. 67).

Fontana (2005) entende que o (a) professor (a) *faz-se*, visto que, a identidade docente é um processo. Salienta sua qualidade histórica. Nesse processo, sempre datado, com as experiências que vão se acumulando no professor, procedentes do trato com o universo da

teoria e da prática da educação, da ética que aí se pratica, dos valores que se vivenciam, vai-se dando a adesão a um determinado projeto de escolarização:

[...] o processo em que alguém se torna professor (a) é histórico, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais do seu tempo, os **indivíduos que se fazem** professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e de normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu **ser profissional**, na adesão a um projeto histórico de escolarização (FONTANA, 2005, p. 50, grifos do autor).

O mundo contemporâneo, denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial, pós-mercantil, ora de modernidade tardia, está marcado por avanços na comunicação, na informática e em tantos outros do universo científico e tecnológico. Essas transformações e avanços afetam as escolas, o exercício profissional da docência e a própria identidade do professor.

Na educação, mudanças e valores misturaram e confundiram papéis, funções da escola e do professor, principalmente quando se reedita a ilusão de uma *educação ou escola salvadora*, que amplia sua ação, das clássicas questões relativas à socialização do saber para além delas, para o trato complementar de problemas sociais, econômicos, ambientais, psicológicos, familiares, éticos, e de saúde que afetam a clientela escolar. Estes problemas, na atualidade, parecem ser remetidos ao olhar e à ação do professor, por dentro da escola, provocando-lhe uma particular insegurança sobre as trilhas educacionais nas quais caminhar competentemente. À complexidade e vastidão dessas demandas para o desempenho do professor, se contrapõem limitações de sua prática; à simplificação de sua formação, ampliam-se, complexificam-se conhecimentos, atitudes, aprendizagens necessárias à educação do momento, constituindo-se tais descompassos fontes renovadas de conflitos, cujo enfrentamento é deixado à responsabilidade individual e aos auspícios de políticas públicas de formação continuada, não raro contingenciadas pelo aligeiramento e burocratismo.

Giddens (1991, p. 95) cifrou o fenômeno da “insegurança ontológica”, definindo-o como “a vivência de vertigens emocionais quando as pessoas perdem a certeza da continuidade da sua auto-identidade e da constância dos ambientes de ação social e material circundante”. O terreno para o surgimento dessa insegurança seria o avanço do conhecimento humano aplicado à natureza e à sociedade, que teria produzido façanhas e tragédias.

Na direção de Giddens, Hall (2003) aponta o processo de insegurança que ocorre nos sujeitos, agora expostos a novas demandas e, de certa forma, expropriados de suas velhas

certezas. Hall trata da questão como “crise de identidade”, decorrente de amplo e histórico processo de mudanças:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2003, p. 7).

A “crise de identidade” parece, atingir o professor, significando uma quebra, ou incerteza na sua maneira de ser na profissão - uma incerteza no como fazer o seu ofício, no que saber para fazer esse ofício, no que distinguir como principal e secundário dentro dele, quando não, constituindo uma ruptura na valorização que ela própria dá a seu trabalho, o que implica em descontentamento na realização de suas atividades, descrença no seu papel social, ampliação social dessa descrença, legitimação da desvalorização financeira do seu salário, enfim, implicando em certa perda de sentido daquilo que antes era significativo. Em que direção e com que meios caminhará o professor do nosso tempo para se sentir professor?

A breve discussão sobre identidade que aqui se procurou pontuar firma a idéia de processo que institui esse fenômeno, mostra que antigas e fixas bases, certezas e papéis dos indivíduos que compunham identidades como algo acabado, foram ou estão sendo decompostos, se observam crises de identidade. Mostra que autores, baseados no entendimento da movediça constituição da identidade, preferem usar a expressão *identificação*, que sugere a idéia de processo à expressão *identidade*, que sugere marcas firmes, construções acabadas.

Pensada a identidade profissional do professor, a discussão absorve a idéia da identidade como processo, realçando a unidade inseparável pessoa-profissional no fazer-se professor, as escolhas subjetivas do professor, em sua prática, que vão dando contornos a esse fazer-se professor, a dialética entre requerimentos clássicos e novos para o fazer-se professor e também as incertezas que atualmente pesam sobre o fazer do professor, atingindo a sua própria auto-imagem de docente.

Se no passado, na identidade da professora, pesavam problemas relativos aos limites do papel da mulher na sociedade, e talvez, a própria fixidez da noção de identidade, na atualidade, pesam na construção de sua identidade questões da formação, das suas opções reiteradas/negadas na prática educacional, das amplas expectativas para a escola, e nela, para o professor, além das questões procedentes das políticas de formação e valorização docente,

do individualismo de soluções. Todas essas questões se imbricam na vivência, posicionamento e vulnerabilidade da profissão docente, dando conta de determinadas formas de ser do docente. Na normalista, enquanto sujeito que *é e não é* professora ao mesmo tempo, particularmente com o ordenamento legal da ampliação da formação de professores, instituído em 1996, potencializam-se incertezas e inseguranças sobre o tornar-se professor, expondo-se à vulnerabilidade a que os sujeitos estão submetidos.

CAPÍTULO II

A Experiência Brasileira na Formação de Professores



Grupo de alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (turma de 1954).

Fonte: Arquivo particular de Rita M. Neves Braz

No estudo da formação de professor na Escola Normal, é importante revisitar períodos do passado e acompanhar o presente, procurando fazer uma síntese da experiência brasileira nessa formação. A visão de conjunto permite significar melhor a experiência do presente.

2.1 Professores improvisados e professores formados nas Escolas Normais das províncias

A educação no Brasil, até o século XVIII, era feita pela Igreja Católica que, além de propagar a doutrina católica e a cultura européia, ensinava a índios e filhos de colonos a gramática latina, noções de Ciências, História, Geografia. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, estabeleceu-se aqui no início da administração da Colônia, e tinha como missão catequizar os índios, de acordo com os objetivos da colonização. Seus membros foram os primeiros educadores do Brasil.

Segundo Matos e Nunes (1994, p. 45):

A pedagogia jesuítica consistia em aulas de ler, escrever e contar números, para os filhos dos colonos e para os índios mais avançados [...] Havia orações e missas em latim, com a presença obrigatória não só dos alunos, mas também de todos os familiares. Pode-se dizer que a Companhia de Jesus foi a Instituição responsável pelo único trabalho intelectual realizado durante os séculos XVI e XVII, no Brasil.

Além dos jesuítas, outras ordens religiosas, em menor escala, foram autorizadas a cuidar do espírito dos brasileiros: os franciscanos, os carmelitas, os beneditinos, os mercedários e os capuchinhos.

Por ato do marquês de Pombal, em 1759, a Companhia de Jesus foi obrigada a encerrar suas atividades no Brasil, e a fechar os seus colégios. Seguem-se a este fato, depois de 13 anos, as primeiras providências para a substituição do sistema jesuítico.

Fazendo um balanço das mudanças do ensino no Brasil, com a expulsão dos jesuítas, Romanelli (1993, p.36) aponta:

a) o desmantelamento da estrutura administrativa do ensino; b) a substituição da uniformidade de ação e a perfeita transição de nível escolar para outro pela diversificação de disciplinas isoladas; c) a introdução de leigos no ensino; d) a entrada do Estado em encargos da educação.

A autora comenta que tais mudanças não afetam significativamente as bases do ensino, argumentando:

Recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse o clero que atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigências das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos Jesuítas, eles foram os naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina (ROMANELLI, 1993, p. 36).

Insistindo na idéia de não haver mudança significativa no ensino, com a política de Pombal, Romanelli (1993) cita a avaliação de Sodré sobre o assunto.

[...] embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e a disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos (SODRÉ, 1967, apud ROMANELLI, 1993, p. 36-37).

Segundo Romanelli (1993), a primeira Escola Normal do Brasil foi criada em 1830, na cidade de Niterói, pioneira na América Latina e a primeira de todo o continente, em caráter público, visto que, as que existiam nos Estados Unidos eram particulares. A autora apresenta as escolas criadas até 1881, citadas por Bittencourt: a Escola Normal da Bahia (1836); a do Pará (1839); Ceará (1845); Paraíba (1854); Rio Grande do Sul (1870); São Paulo, após várias tentativas, (1875/1878); Escola Normal Livre, na Corte (1874), depois oficial (1880); Mato Grosso (1876); Goiás (1881), (BITENCOURT, 1962, apud ROMANELLI, 1993, p.163).

No final do Império, de acordo com Kulesza (1998, p. 63):

A reforma Leôncio de Carvalho 1879 exprime institucionalmente os anseios de renovação educacional concomitantes aos movimentos políticos e econômicos em busca de uma nova ordem social para a nação brasileira [...] No campo da educação popular, particularmente deixada a cargo das províncias desde o Ato Adicional de 1834, embora a reforma tivesse valor legal apenas no município da Corte, estimulava-se a criação das Escolas Normais nas províncias [...]

As experiências dessas escolas normais, estabelecidas nas províncias, conforme o autor, tinham por referência diretrizes provenientes do Rio de Janeiro.

Kulesza (1998, p. 68) faz referência a uma modalidade de constituição de Escolas Normais nas províncias, de raízes históricas profundas, tendo como base a extensão da escolarização de órfãos entregues às instituições de ordens religiosas. Esses cursos tinham caráter prático e a presença feminina já predominava; alunas ajudavam na educação das órfãs menores. Experiências foram vividas por alguns estados, entre eles, Rio Grande do Sul e Pará.

A reforma Leôncio de Carvalho estabelecia, também, a obrigatoriedade do ensino primário, a criação de jardins de infância, de escolas mistas, de bibliotecas, museus entre outros.

A fragilidade da Escola Normal, durante o Império, estava atrelada a uma série de fatores, dentre eles, a falta de professores para essas escolas, a pouca ênfase à prática pedagógica na formação dessas escolas, a baixa remuneração dos professores, o reduzido prestígio social, além da possibilidade de ingresso no magistério sem a necessidade do diploma de normalista. As exigências para se cursar a Escola Normal como a própria formação que ali se desenvolvia, mediavam a precariedade de formação dessas escolas.

Vale salientar alguns elementos da estruturação e organização dos Cursos Normais, no transcorrer do Império, registrados por Tanuri (1979: 13-18):

- a) Para o ingresso dos alunos às Escolas Normais não eram necessários grandes exigências de escolarização, apenas capacidade de leitura e escrita, ter bom comportamento e idade entre 16 e 18 anos;
- b) a duração do curso era de dois anos, com aulas diárias de uma hora, com um único professor para todas as matérias;
- c) o conteúdo estava associado ao plano das escolas primárias, somando-se uma formação pedagógica reduzida à didática da leitura e de escrita e as matérias: Gramática Geral da Língua Nacional, Lógica, Prática de Aritmética até Proporções, Caligrafia, noções gerais de Geometria, Princípios gerais de Religião, e Métodos e Processos de Ensino;
- d) as condições materiais eram extremamente precárias;
- e) os cursos, além de serem destinados à clientela masculina, e devido a uma ausência total de vivência prática, tinham o caráter instrumentalista e teórico.

Todas essas “facilidades” indicam a forma simplista com que o magistério era concebido, como também, a falta de valorização e prestígio da profissão, a despeito da extrema escassez de professores.

Enquanto não fundavam uma Escola Normal específica de formação, várias províncias adotavam uma Escola Normal, anexada aos Liceus, tendo, como único diferencial, a implantação no currículo de uma cadeira de pedagogia, criando dificuldades, tanto para a formação geral, quanto à prática profissional.

Kulesza (1998, p. 66), ao analisar o conteúdo da cadeira de Pedagogia, assim como, a pouca ênfase dada à prática pedagógica, conclui que:

Esse curso tinha por objetivo a formação de dirigentes para o ensino público. A restrita existência de vagas pra essas funções, aliada à baixa remuneração e ao seu reduzido prestígio social, fizeram com que poucos elementos da clientela dos Liceus, essencialmente pertencentes à elite local, seguissem por esse caminho. Outro fator que contribuiu para o fracasso desse modelo foi a permanência da possibilidade de se ingressar no magistério sem a necessidade do diploma de normalista [...] a facilidade destes andava *pari passu* com o desprestígio da profissão.

A facilidade ou a forma simplista com que era vista a formação e a prática do professor, assim como a pouca atratividade do cargo, podiam ser ilustradas com o fato ocorrido com um diretor de instrução pública de Sergipe, comentado por Kulesza (1998), segundo o qual, tenta “aliciar” alunos para a recém-criada Escola Normal, desse Estado, em 1871. Explicou-lhes: “quando quisessem ser professores públicos se preparariam em 15 dias a um mês” (MENDONÇA, 1958, apud KULESZA, 1998).

Kulesza (1998, p. 66) conclui seu pensamento dizendo que: “com o esvaziamento desses tipos de curso, devido ao processo de feminização do magistério, essa fórmula de preparação de professores foi rapidamente abandonada”. A fórmula a que o autor se refere diz respeito ao aligeirado na formação.

Parece colocar-se em evidência a feminização do magistério, ou seja, a convergência das mulheres para essa profissão, movida por causas já alertadas. Segundo Nóvoa (1991), esse fenômeno é generalizado no ocidente e repercute na desvalorização da profissão docente. Em suas palavras:

A feminização do corpo docente primário – fenômeno que, apesar das especificidades de cada país, pode ser claramente percebido no conjunto das sociedades ocidentais a partir de meados do século XIX – contribui para uma desvalorização relativa da profissão docente. Esta tendência é favorecida pela não-discriminação entre salários masculinos e femininos: historicamente, apesar de algumas exceções, a atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens [...] (NÓVOA, 1991, p. 26).

Com a institucionalização do ensino primário como obrigatório, mesmo de tardia execução, veio a necessidade de se formarem professores, considerando as demandas da instrução para cargos burocráticos de menor significado social. Ao mesmo tempo, desencadeavam-se controvérsias entre essa necessidade e o descompromisso dos órgãos governamentais com as condições de estruturar e fazer funcionar o ensino primário.

Segundo Cunha (1996, p. 46), na finalização do século passado “reconheceu-se oficialmente que os concursos existentes não tinham poder de seleção. Reconheceu-se também, existir a necessidade de impulsionar a preparação do professor primário”. Surgiu, segundo a autora, a necessidade de organização das escolas de formação do magistério com apoio do governo. Como isso não aconteceu, algumas províncias alteraram os planos de estudos de suas respectivas escolas, passando o ensino Normal a abranger disciplinas como: Língua Nacional, Língua Francesa, Aritmética, Álgebra e Geometria; Metodologia e Estruturação Mercantil, Geografia e Cosmografia; História Universal; História e Geografia do

Brasil; elementos de Ciências Físicas e Naturais e de Fisiologia; Princípios de Direito Natural e de Direito Público, com explicação da Constituição Política Imperial; Princípios de Economia Política; Noções de Economia Doméstica (alunas); Pedagogia e Prática do Ensino Primário em Geral; Prática de Ensino Intuitivo ou lição das coisas; Princípios de Lavoura e Horticultura; Caligrafia; Música; Ginástica; Prática Manual e de Ofício (alunos); Trabalhos de Agulhas (alunas); Instrução Religiosa (não obrigatória); Latim; Alemão; Italiano e Retórica (para a formação do professor secundário).

Cunha (1996, p. 46) comenta a presença de disciplinas novas nessa formação como Ginástica, Música (Canto), e também de disciplinas específicas de ocupação de mulheres, para a época. Para a autora, a inclusão dessas últimas devia-se à “difusão, no final do Império, da idéia de ser a educação da infância atribuída à mulher como prolongamento de sua atividade educadora no lar”.

Embora tenha havido mudanças, permaneceu a mesma estrutura dos cursos, com duração variando de dois a quatro anos e o seu sistema de avaliação ao aluno era de prestar exames das matérias que quisesse, quantas vezes precisasse para ser aprovado.

Seguindo essa lógica, Tanuri (1979, p. 43) afirma que, ao final do Império, a Escola Normal não havia passado por modificações consistentes e, tendo cabido, particularmente, à República “[...] a tarefa de desenvolver qualitativamente e, sobretudo, quantitativamente a escola normal e efetivar a sua implantação como instituição responsável pelo fornecimento de pessoal docente para ensino primário”.

2.2 A República como Abertura à Popularização da Escola e Demandas à Formação de Professores

Com a crescente industrialização e urbanização em todo o mundo, processa-se através dos governos estaduais, e particularmente o de São Paulo, uma reforma radical do ensino primário, no sentido de estender-se a todas as crianças. De acordo com Anísio Teixeira (1996, p. 91-92), houve, nos anos 20, uma reestruturação do curso primário, de início, reduzindo-o a dois anos e, posteriormente, devido a críticas, a quatro anos de estudos, nas cidades, e a três anos na zona rural. Na década seguinte, a mudança passa a refletir-se na formação do magistério primário, nas “escolas normais regionais”, com um curso do magistério reduzido ao primeiro ciclo do curso secundário.

Dessa forma, eram afastadas do modelo anterior: escolas primárias com cursos elementares e complementares de 6 a 8 anos de estudos e “escolas normais com o seu curso equivalente, em extensão, ao da escola secundária, passando a adotar uma política de educação popular reduzida, com professores também de preparo reduzido”, enfatiza Teixeira (1996, p. 92).

Os anos 20 são precursores de grandes mudanças na educação brasileira. O movimento da Escola Nova, no qual atuaram, entre outros, Anísio Teixeira (1900 – 1971), Fernando de Azevedo (1894 – 1974), que aplicou a sociologia na educação e reformou o ensino em São Paulo nos anos 30; Lourenço Filho (1897 – 1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901 – 1964). Era pautado em idéias políticas de igualdade entre os homens e no direito de todos à educação, vislumbrando no ensino público livre e aberto, o meio efetivo de combate às desigualdades sociais. Esse movimento anima idéias educacionais e ganha força nos anos 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do Manifesto da Escola Nova. A atuação desses Pioneiros, criticados muitas vezes pelos defensores da escola particular e religiosa, durou décadas. Apesar de todos os entraves, eles ampliaram sua atuação e influenciaram uma nova geração de educadores, como Darcy Ribeiro (1922 – 1997) e Florestan Fernandes (1920 – 1995).

As constantes mudanças da sociedade requerem um novo tipo de homem, consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas e enfrentar as questões da atualidade de diferentes formas: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial pela tecnologia; e social, pela democracia. Concepções essas, que exigem de acordo com Teixeira (1977), uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução e, conseqüentemente, uma melhor formação do professor.

Esta é, exatamente, a fase que estamos a viver na educação nacional. Expandimos o sistema, ampliamos o número das escolas, mas não cuidamos de sua seriedade nem de sua eficiência, pois o seu fim não é educar o povo, mas selecionar um número maior de candidatos a única educação que conta em um país ainda dividido, bifurcado em elite diplomada e massa ignorante. A ampliação do sistema é uma simples aplicação quantitativa, sem a reconstrução, que se impõe da escola e dos seus objetivos (TEIXEIRA, 1977, p.84).

As novas responsabilidades eram, segundo o autor, educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância. Para isso, seria preciso reformar a escola e o próprio ato de ensinar e aprender. Necessitava-se, portanto, de uma melhor formação para o professor, com novos elementos de cultura, de estudos e de recursos.

Essa reconstrução é, ao mesmo tempo, uma simplificação e um redobramento da seriedade. Simplifica-se, para se fazer séria a educação. A formação do mestre nos níveis primário e médio será a chave de toda a reorganização. Sem professores capazes, todas as reformas fracassarão (TEIXEIRA, 1977, p. 88-89).

Observa-se que as idéias de Teixeira já se coadunavam com as de hoje. Os conflitos reclamados por ele, a tentativa de buscar soluções já se faziam presentes, tendo na atualidade, um quadro bem semelhante na educação.

As idéias em discussão provocaram modificações no cenário pedagógico nacional. Em 1930, no Governo de Getúlio Vargas, criou-se o Ministério de Educação e Saúde, cujo ministro Francisco Campos fez uma reforma de ensino superior e secundário. Muitos livros sobre educação foram publicados, expressando uma renovação do pensamento pedagógico em duas correntes: uma agnóstica ou naturalista, inspirada em Dewey e Claparede e outra espiritualista, adepta à pedagogia modernista atreladas às idéias do catolicismo.

Em 1931, provenientes dos programas e dos princípios da Escola Nova, Lourenço Filho realizou reformas no ensino primário e normal em São Paulo.

Com o golpe de Estado em 1937, o sentido democrático da educação brasileira acentuou-se, organizou-se, sendo criado o ensino pré-vocacional e profissional para formação de jovens trabalhadores. Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, efetua novas reformas de ensino, cria os ciclos de ensino, o curso normal de quatro anos, o curso clássico e científico de três anos e determinando, por Decreto 4.244, que de acordo com Romanelli, (1993, p.159), ao “espírito antidemocrático e fascista desse decreto, somavam-se a reafirmação da educação religiosa e a limitação às possibilidades da co-educação, recomendando-se a educação secundária das mulheres em estabelecimentos de ensino freqüentados apenas pelo sexo feminino. A autora continua: “morriam, assim, evidentemente, com a lei, alguns dos princípios da Educação Nova, proclamados pelos ‘pioneiros’. Vencia uma vez mais, portanto, a velha mentalidade misoneísta”. O momento político, que estava sendo vivenciado pela sociedade brasileira, em pleno Estado novo, era de regime autoritário e populista (ROMANELLI, 1993, p.159).

As Leis Orgânicas estruturaram a divisão da educação em dois ramos: uma escola para o trabalho e uma escola para ilustração (reservada aos jovens para freqüentar o ensino secundário tradicional – clássico e científico).

Com características de ensino profissionalizante (habilitar para o mercado de trabalho), o Ensino Normal organizou-se através de diretrizes e normas para todo o território

nacional: a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530 de 02 de janeiro de 1946) e a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8529), publicadas na mesma data, com indicações claras da interdependência entre esses dois tipos de ensino.

A Lei do ensino normal, citada acima, segundo Cavalcante (1984), trazia os seguintes pontos:

- fixar a duração do curso para a formação de regentes e professores;
- fixar um currículo mínimo, sob o princípio da flexibilidade, em atendimento às peculiaridades das unidades federadas;
- criar escolas normais rurais;
- insistir no planejamento do ensino normal, considerando a adequação do número de professores às necessidades regionais;
- enfatizar a preocupação com a necessidade de formar professores especializados e administradores escolares, para que o ensino possa ganhar em organização e sustento social;
- instituir bolsas de estudo condicionadas ao exercício do magistério, durante cinco anos;
- subvencionar escolas particulares;
- instituir a validade nacional dos diplomas (CAVALCANTE, 1984, p. 33-34).

Esta mesma Lei estabeleceu que as finalidades das Escolas Normais fossem:

“I . Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;

II . Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;

III . Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (DECRETO LEI 8530/1946, apud ROMANELLI, 1993, P.164).

Com essas finalidades, a legislação de 1946 instituiu a criação dos Institutos de Educação como centros de formação, mantendo os cursos: normal e de especialização para o ensino pré-primário, complementar e supletivo, assim como, cursos para diretores e outros técnicos. Os Institutos de Educação deveriam manter, para a formação que ofereciam, um jardim de infância e o curso primário.

A referida Lei definiu o conjunto de disciplinas do currículo da Escola Normal, cujo ensino estava desenvolvido em dois ciclos de estudos: o primeiro, de quatro anos, correspondente ao ginásio, que conferiria o diploma de regente de ensino primário; e o segundo ciclo, de três anos, que seria o prosseguimento do grau anterior (ginásio) e conferiria diploma de professor primário.

Quando analisa o currículo da escola normal, reintegrado pela Lei de 1946, Romanelli (1993, p.164-165) detecta o desvio para o curso profissionalizante, do predomínio de disciplinas de formação geral (Canto Orfeônico, por exemplo, em todas as séries), sobre as de formação profissional (Psicologia, Pedagogia, Didática, ensinados na última série). Este

fato parece incomodá-la quando considera que “o curso normal regional, como era chamado, foi por muito tempo e em muitos locais, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para operar no ensino primário”.

No ano de 1949, existiam 540 escolas normais em todo o território nacional, com dependência de suas diretrizes ao Estado, igual ao ensino primário. As reformas não podiam ultrapassar “os limites geográficos dos Estados, que a promovessem” (ROMANELLI, 1993, p. 163).

No período de 1945 a 1964, o aumento de Escolas Primárias e Normais foi precedido de reivindicações do povo e das propostas de governo, perdurando até os anos 50. Percebia-se, nessa época, o predomínio do feminino nas Escolas Normais e sua frequência por moças de classe média. Ser professora seria uma necessidade de trabalho. Importa notar que o contexto da sociedade brasileira da época era o de pós-guerra, e a mulher passava pela necessidade de oferecer sua mão de obra no mercado de trabalho. As Escolas Normais contribuíam para que as moças tivessem, de forma mais rápida, oportunidades de inserção nesse mercado.

Com o aumento das escolas primárias e Normais e questões relacionadas com essa expansão, o sistema pós-primário, passou a ser controlado pelo governo federal. “As escolas Normais, de nível pós-primário com duração de sete anos, equipararam o ciclo inicial de quatro anos ao primeiro ciclo ginásial de controle federal, mantendo como vocacional apenas o segundo ciclo” (TEIXEIRA, 1977, p. 94-95).

Ainda na década de 50, uma lei federal, dispondo sobre a equivalência de todos os cursos médios, entre eles o ensino Normal, faz com que estes dêem acesso ao ensino superior. Para Teixeira, o estatuto do Ensino Normal, como acesso à universidade, daria o passo para ser “descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário” (TEIXEIRA, 1977, p.95).

De acordo com Teixeira (1996, p.95), “deu-se, na realidade, uma integração dos cursos normais, no sistema de educação secundária do país, fazendo-se as escolas normais um dos modos de educação secundária para acesso ao ensino superior”.

A despeito disso, continua o autor,

[...] as escolas normais não passaram ao controle do governo federal[...] continuando a sua fiscalização no âmbito estadual, o que cumpre acentuar, lhes conferia a liberdade de constituição e organização regional, sem a rigidez e uniformidade do regime de concessão e autorização federal (TEIXEIRA, 1996, p. 95).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que foi criada na década de 1930 para enfrentar o problema da diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudos dos problemas curriculares e de organização do novo sistema escolar. Mas, segundo Teixeira (1996, p.99):

[...] a duplicidade dos seus propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo, tragado na voragem da expansão tumultuosa deste ensino, levaram a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo dos especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando residual a função do preparo dos professores secundários.

O que se coloca, pois, no discurso sobre a escola normal e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é questão de formação de professores como tarefa principal dessas instituições, cujas funções diversificadas terminavam por descaracterizar a formação profissional docente.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que manteve a preparação e formação de professores regentes e, a duração dos cursos de formação permaneceu inalterada.

Nunes (2002, p.11) apresenta uma versão mais popular do curso normal (escolas normais regionais), culminando com a proliferação dessas escolas, no final da década de 1960. Apenas quatro estados não as adotavam: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Guanabara. Segundo a autora, no currículo dessas escolas “predominavam matérias de cultura geral, aproximando-se do curso secundário ginasial de quatro anos, descaracterizando sua feição profissional, sobretudo porque reduziu o conhecimento da formação profissional”.

Teixeira (1977) mostra a preocupação com as mudanças legais, como causas eficientes das reformas:

[...] a chave de todo o plano estará no projeto de preparo dos professores e dos quadros técnicos [...] Até hoje pensamos reformar a educação por meio de leis. São elas, sem dúvida, necessárias para tornar possível as reformas, mas leis não fazem as reformas. Estas se fazem pela mudança de estrutura da sociedade [...] Ora, até agora vínhamos preparando os professores nas escolas normais, que foram atingidas pela voragem da expansão do ensino médio. Por outro lado, percebemos hoje melhor que o preparo para o trabalho, o treino profissional, faz-se mais facilmente depois de uma boa educação geral, pela prática, pelos estágios de serviço, acompanhados de estudos intensivos ligados a essa prática (TEIXEIRA, 1977, p. 120).

Diante de tais questões, foram criados os Centros de Treinamento, mantidos pela União, destinados a preparar, até 1970, cerca de 160.000 professores primários e ginasiais.

Esses centros eram organizados sob a forma de escolas de demonstração de ensino, experimentais e de práticas, com jardins de infância, escolas primárias e escolas de segundo nível. Ali grupos de estagiários, entre 200 e 300, residiam, como internos, para praticar e estudar as artes do magistério infantil, primário e médio. A Paraíba abriu três Centros de Treinamento em Sapé, Alagoa Grande e Sousa.

O agravamento nas condições de formação de professores em âmbito nacional e as discussões em torno dos problemas relacionados à queda de matrícula, desvalorização do professor, entre outros, propiciaram iniciativas, por parte do Ministério de Educação e Cultura (MEC), junto às Secretarias de Educação, buscando reverter o quadro instalado.

Entre as propostas oferecidas pelo MEC, destaca-se o projeto de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), estruturado em 1982, pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau do MEC e divulgado em conjunto às Secretarias de Educação. Implantados em 1983, tinham por objetivo, “redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (CAVALCANTE, 1994 apud TANURI, 2000, p. 82). Esses centros foram estendidos e tiveram êxito por curto período, mas, com a descontinuidade administrativa, os propósitos não chegaram a ser concluídos.

Nos anos 70, a visão tecnicista, na perspectiva da formação do professor deu lugar a novas análises de suas práticas educativas, devido a processos de reorganizações sociais e econômicas, enfatizando a responsabilidade do educador, frente às mudanças exigidas pela sociedade. Nesse período, o curso Normal foi considerado uma habilitação do 2º grau profissionalizante (Lei 5.692/71).

A formação do professor, nos anos 80, caracterizou-se por uma prática escolar e uma formação docente respaldadas em análises concretas dos contextos sociais, provocando mudanças curriculares. A bandeira de reivindicações e lutas dos educadores contra a descaracterização profissional, faz-se cenário nessa década.

2.3 A República Neoliberal e a Formação de Normalistas

Os anos 90 dinamizam processos formativos voltados para a superação da dicotomia teoria-prática com a formação profissional, inter-relacionada à educação geral e para o caráter essencialmente socializador da formação pedagógica. O contexto desses processos é identificado com a ascensão do neoliberalismo no Brasil.

O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social, de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público nas relações de mercado, sendo este responsável pela preservação da ordem social.

Segundo Nóvoa, (1998, p. 25):

Pela segunda vez na história da educação, a escola é posta sob acusação. Mas, desta vez, a proposta vai mais longe: edificar uma sociedade sem escolas. Sob o efeito conjugado de movimentos tão diferentes como a descolarização, a não-diretividade ou a sociologia crítica da educação, a escola e os professores vão sentar-se no banco dos réus, acusados a torto e a direito de não terem cumprido as suas promessas, de ajudarem a manter uma ordem social injusta, de continuarem a contribuir para a reprodução das desigualdades sociais.

As políticas neoliberais redefinem a educação, segundo a lógica desse ideário, isto é, transferem a educação da esfera dos direitos para a esfera do mercado, transformando-a de um direito social que o Estado-Nação deve garantir aos cidadãos a um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado, graças a recursos próprios. Santomé (2003, p. 32) entende que o conceito de educação como bem de consumo:

[...] implica promover uma mentalidade consumista em seus usuários e usuárias: professores e alunos. Ele estimula considerar o trabalho escolar e as ofertas de formação do ponto de vista de consumidores e consumidoras, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode traduzir esta ou aquela disciplina, especialidade ou título. A instituição escolar só é considerada imprescindível como recurso para obter, no futuro, importantes benefícios privados, para enriquecer individualmente.

Oliveira (1999), analisando a educação no contexto neoliberal, aponta na mesma direção. Para a autora, o neoliberalismo vê a educação pela crise e a solução dessa crise estaria na aplicação da lógica de mercado à educação. Assim,

O sujeito não terá acesso à educação, à apropriação de um bem cultural por questão de direito, mas pagando por ele. O político aí se dissolve no econômico. A igualdade de direitos, da ilusão liberal clássica, sofre ataque contundente, sendo substituída por valores de mercado. Assim, a crise da educação estaria baseada na ontologia do direito, na política que sustenta o acesso universal à educação, retirando gastos diretos dos usuários de serviços educacionais para debitá-los em conta pública, um processo que terminara desqualificando os próprios serviços educacionais (OLIVEIRA, 1999, p. 80).

A autora dá relevo à análise de Gentile (1996) e Apple (1996) sobre as relações de mercado na educação, na qual destaca a “McDonaldização da escola” como categoria construída pelo neoliberalismo para a superação da crise da educação.

A imagem dos McDonalds ou das batatas fritas baratas e atraentes como essência do que se serve ao usuário, aplicada à educação, leva a ver esta prática social no neoliberalismo como uma educação das formas sem substância, tal como as batatas fritas para uma alimentação saudável. Uma educação das aparências, embora que estas aparências sejam revestidas do tecnológico, da informatização, como sinônimos de eficiência, e, sobretudo, uma educação realinhada com o mercado e com o lucro (OLIVEIRA, 1999, p.80).

As propostas neoliberais aplicadas à educação, na atualidade, são partes integrantes de projetos mais amplos que privilegiam, inclusive, a construção de novas subjetividades. De acordo com Santomé (2003, p. 31):

[...] as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para a construção das novas subjetividades economicistas, [...] Os neoliberais não se preocupam, porém, com as críticas dos setores mais progressistas aos atuais sistemas produtivos e, de certa forma, também aos educativos: a notável incapacidade de avançar na imaginação e na experimentação de novas formas de vida, de modelos sociais e produtivos alternativos aos existentes.

Certamente, a força da educação nas transformações é limitada; ainda que imprescindível. Santomé (2003, p. 29) é incisivo em mostrar esses limites nas sociedades profundamente desiguais.

[...] a educação não é o único e nem o principal aspecto da transformação das sociedades, sobretudo em países e economias onde as desigualdades são reforçadas por instituições públicas e privadas em que o poder é dividido de forma desigual, por legislações que não assumem o princípio da igualdade de oportunidades e por uma distribuição injusta de capitais e propriedades.

Há uma articulação nas políticas do Estado brasileiro que denotam a hegemonia do pensamento neoliberal. Na educação, tais políticas incidem desde a educação infantil à pós-graduação, visando tornar a educação instrumento para obtenção de metas econômicas que atendam a interesses do bloco hegemônico no poder. As políticas adotadas no país, nos anos 90, seguem diretrizes dos organismos internacionais. (UNESCO, BIRD, FMI, Banco Mundial) com suas diretrizes administrativas e pedagógicas que têm recaído na orientação dos PCN, LDB, Projetos de Aceleração, Plano de Incentivo à Docência, a tríade SESI, SENAI, CNI, FAT, Sistema Nacional de Avaliação (Provão), Referenciais para Formação de Professores, FUNDEF, PDE, e tantos outros.

A Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 24 de dezembro de 1996, cuja trajetória é repleta de discussões, projetos de lei e emendas no trânsito de sua aprovação é vista como proposta ambivalente, no que tange à formação superior para professores básicos.

Não é propriamente inovadora, se entendemos por inovação superação pelo menos parcial, mas sempre radical, do paradigma educacional vigente, ou ainda se a entendemos como estratégia de renovação dos principais eixos norteadores. Contém, porém, dispositivos inovadores e, sobretudo – para usar o modismo econômico atual – flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos. Tomando um exemplo concreto, ao introduzir a idéia importante de formação superior para professores básicos, juntamente com a dos institutos superiores de educação e do curso normal superior, não deixa de manter o sistema atual. Assim, para quem não quer mudar, tudo permanece como está. Mas, para quem pretende mudar, abre-se uma Avenida promissora (DEMO, 1993, p.12).

A nova LDB estabelece, em seu artigo 62, que a formação dos docentes para o ensino básico dar-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O artigo 87, das Disposições Transitórias, institui a década da Educação “a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei” (BRASIL, LDB 9.394/96), abrangendo o período de 20 de dezembro de 1997 a 19 de dezembro de 2007, prevendo em seu parágrafo quarto, que ao final deste período “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Apesar de o texto legal apontar a formação mínima, a leitura atenta do artigo 62 sinaliza para a formação ideal: aquela feita “em nível superior”. Nada impede, portanto, que sistemas estaduais e/ou municipais passem a trabalhar nessa direção.

Ainda em relação à formação dos docentes, a LDB aponta no inciso II do artigo 61, como um dos fundamentos desta atividade o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Santomé (2003) também faz referências à busca desenfreada de equiparar o sistema educacional com o sistema produtivo, colocando todas as perspectivas da profissionalização nos sistemas educacionais. Aponta, também, uma dicotomia: enquanto o mercado funciona visando curto prazo, a educação em seu contexto educacional possui uma visão futurista. Nessa conjuntura, a visão do amanhã, propõe que seja trabalhada uma educação para a formação do novo cidadão, com conhecimentos, teorias, valores necessários para sua inserção na sociedade, na construção de uma educação que “contribua para abrir novos horizontes para as pessoas, que

permita o maior número de oportunidades, de possibilidades de escolha e adaptação às imprevisíveis necessidades do futuro” (SANTOMÉ, 2003, p.38).

Veiga (2001, p. 84) destaca a formação como instrumento de construção da identidade profissional do magistério, na qual vê a imbricação da formação inicial com a continuada:

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção de identidade profissional.

Pimenta (2004) defende que, apesar das profundas transformações advindas com as políticas educacionais neoliberais, na sua opinião e de muitas pessoas, o professor é e sempre será peça fundamental no processo de aprendizagem de forma específica, e no desenvolvimento da sociedade, de forma geral. Complementa sua idéia afirmando que, para isso, faz-se necessário que o professor seja bem formado e esteja em constante formação; que a formação inicial e continuada devem ser compreendidas não como custo/benefício, como procedente do ideário neoliberal, mas como um investimento que deve ter a participação e o envolvimento de todos, pois os benefícios são extensivos a todos os participantes do processo.

Como é possível para o professor enfrentar rápidas e profundas transformações que ocorrem em todos os níveis da sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada?

Os investimentos em programas de formação continuada têm se acentuado na última década, com propósito de capacitar os professores para o exercício das atividades docentes visando à melhoria da qualidade do ensino. Parâmetros em Ação, Programas de Formação para Alfabetização (PROFA, Pró-formação), entre outras propostas têm declarado seus objetivos para a melhoria da ação pedagógica, por meio da aquisição de conteúdos e técnicas mais eficientes, do ponto de vista do ensinar e aprender.

Uma das críticas a esses cursos, por parte de educadores, refere-se ao fato de serem propostas externas às escolas, nem sempre correspondendo as suas especificidades, realidades e necessidades imediatas, já que, na maioria das vezes, são elaboradas por profissionais que não se encontram no contexto escolar. Tais propostas também partiriam, segundo a crítica, do pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino de saberes construídos por outros, não considerando, a capacidade dos professores como profissionais que possuem e constroem saberes.

Grande parte da literatura, no campo do desenvolvimento profissional, procura definir o que “muda” em consequência da participação dos professores em atividades de formação. Defende que o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado à melhoria de suas condições de trabalho, à possibilidade de maior autonomia na gestão de suas classes e a maiores capacidades de ação individual e coletiva para a construção de novas ações cotidianas.

Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje, importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são eles os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos escolares e os resultados da aprendizagem escolar.

Certamente, cabe ao Poder Público, como gestor das políticas educacionais “universalizar” o atendimento imediato do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências de formação inicial e continuada do professor na transição do estágio atual para um novo estágio. Atingir esse patamar pressupõe, por sua vez, ampliação do acesso às Instituições de Educação Superior, bem como o desenvolvimento de pesquisas, cujos focos incidam nas necessidades das escolas e no entendimento da complexidade dos seus respectivos contextos.

Pressupõe, também, um projeto de formação para o magistério, capaz de ajustar-se às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, da diversidade dos universos culturais e das linguagens que medeiam as relações dos homens entre si.

Assim como pressupõe, que o professor possa participar das tomadas de decisões quanto à “otimização” de recursos didático-pedagógicos, refletir sobre sua prática e compartilhar saberes. Tudo isso implica numa nova concepção de educação e numa nova visão de formação docente.

As polêmicas continuam; protestos de professores, pedagogos, normalistas, políticos, insinuações da imprensa, dúvidas e incertezas quanto à formação e os caminhos que seguirão as normalistas.

2.4 A Escola Normal na Paraíba

A necessidade de criação de uma Escola Normal na Paraíba, foi objeto de discursos de vários presidentes de Províncias, no século XIX.

A situação do ensino e a precariedade em que se encontrava a educação exigiam professores habilitados, pois os existentes se constituíam de forma improvisada. A fala do presidente da Província José Ayres, ilustra os discursos tematizando a necessidade de uma Escola Normal.

Não se recuse à mocidade paraibana tão assinalado serviço, cuidemos do seu futuro intelectual, cuidando de educar e preparar-lhe mestres. Criemos, por assim dizer, esse viveiro de preceptores. Como as circunstâncias da Província são assás críticas, fundemos uma Escola Normal modesta para ambos os sexos, aproveitando, conforme mais conveniente for, o corpo docente do Liceu (AYRES, 1883, apud MELLO, 1956, p. 61).

Em 30 de junho de 1884, foi oficializada a criação da primeira Escola Normal da Paraíba, através da Lei provincial nº. 30, instalando-se esta Escola apenas em 07 de abril de 1885, no governo do presidente da Província Dr. Antônio Sabino do Monte. Essa Escola funcionou no pavimento térreo do Tesouro Provincial, sendo este designado para a seção do sexo feminino, que contava em sua matrícula 21 alunas. Não houve, apesar de prorrogação de prazo de inscrição, nenhuma matrícula do sexo masculino. O corpo docente dessa escola era composto por lentes do Liceu (MELLO, 1956, p.61).

O curso de formação de professores da Paraíba tinha a duração de três anos, contemplando as disciplinas: português, matemática elementar, geografia, história, elementos de ciências físicas e naturais, pedagogia, religião, desenho, música, ginástica e trabalhos de agulha. Em 1888, forma-se sua primeira turma, cujas professoras Mello (1956, p. 69) enuncia: Amália Garcez Alves de Lima, Aquilina Amélia de Oliveira, Anna Hígina Bitencourt Pessoa e Felismina Etelvina de Vasconcelos.

Segundo o autor, na década de 1920, o Curso Normal é ampliado para cinco anos, destinando-se os três primeiros anos para a formação geral de humanidades e os dois últimos, para a formação específica da prática pedagógica (MELLO, 1956). Essa ampliação deu-se devido à necessidade de considerar-se aspectos afetivos e psicológicos, procedentes do ideário da Escola Nova. O movimento da Escola Nova liderado pelos Pioneiros da Educação, provocou, também na Paraíba, segundo o autor, mudanças no ensino, constituindo-se um marco de lutas e renovações de princípios pedagógicos.

2.4.1 A Escola Normal na Paraíba nos Dias Atuais

O ensino na Paraíba se organiza por setores geográficos denominados Regiões de Ensino (RE), cuja competência é a estrutura organizacional das escolas estaduais. Baseados nessa organização, as dezenove Escolas Normais do Estado, em funcionamento, se distribuem por essas regiões de ensino, conforme sua localização.

O número de Escolas Normais Estaduais, na Paraíba é apresentado no quadro a seguir, distribuído por Regiões (RE) e cidades correspondentes:

Quadro 1 - Escolas Normais da Paraíba, em funcionamento, por Regiões de Ensino.

Nº.	RE	CIDADE	NOME DA ESCOLA
01	1ª	João Pessoa	E. N. E. Prof. Maria do Carmo Miranda ⁶
02	1ª	João Pessoa	Instituto de Educação da Paraíba
03	1ª	Sapé	E.N.E. Cassiano Ribeiro Coutinho
04	1ª	Santa Rita	E.N.E. Pedro Anísio Pereira
05	2ª	Bananeiras	E.N.E. Prof. Pedro Augusto de Almeida
06	2ª	Cacimba de Dentro	...
07	2ª	Araruna	...
08	3ª	Campina Grande	E.N.E. Pe. Emídio Viana Correia
09	3ª	Alagoa Grande	E.N.E. de Alagoa Grande
10	3ª	Taperoá	E.E.E.F.M. Melquiades Vilar ⁷
11	6ª	Patos	E.N.E. Dr. Expedito Eduardo de Oliveira
12	7ª	Piancó	E.N.E. Santo Antonio
13	7ª	Itaporanga	E.N.E. Francelino de Alencar Neves
14	7ª	Conceição	E.N.E. Maestro José Siqueira
15	9ª	São João do Rio do Peixe	E.N.E. Ministro José Américo de Almeida
16	9ª	São José de Piranhas	E.N.E. São José
17	10ª	Sousa	E.N.E. José de Paiva Gadelha
18	11ª	Manaíra	E.E.E.F.M. Sebastião Rabelo Nogueira
19	11ª	Princesa Isabel	E.E.E.F.M. Gama e Melo

Fonte: dados fornecidos pela COEM, em maio de 2006.

Além das Escolas Normais Estaduais, a Paraíba conta com Escolas Normais Municipais e particulares, em um total de 37, atendendo a uma matrícula de 11.292 alunos. Segundo a Coordenação do Ensino Médio (COEM), a distribuição dessas escolas por municípios e dependência administrativa é a que segue no quadro.

⁶ E.N.E = Escola Normal Estadual.

⁷ E.E.E.F.M = Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 2 - Número de Municípios e Escolas que oferecem Ensino Normal de nível Médio, com matrícula por série, de acordo com a dependência administrativa.

	Estadual	Municipal	Particular	Total
Nº de Escolas	19	13	5	37
Nº de Alunos	7.993	2.678	621	11.292
1ª Série	3.217	1.457	171	4.845
2ª Série	2.022	392	154	2.568
3ª Série	1.542	414	150	2.106
4ª Série	1.212	415	146	1.773

Fonte: COEM. Levantamento feito em novembro de 2005.

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, através da COEM, está construindo o Referencial Curricular para o Ensino Normal. Este documento encontra-se em versão preliminar. Pretende ainda este ano, editá-lo e trabalhar com ele em todas as Escolas Normais da Paraíba.

O Referencial está sendo construído a partir do Projeto Político Pedagógico, já existente nas escolas. Esse documento contempla o direcionamento do trabalho nas Escolas Normais o entendimento do que é o curso Normal, o ideal de professor a ser formado, o como fazer para formar esse professor, e qual a relação do professor formador com a disciplina e consequentemente com a formação.

Visando romper com paradigmas de formação que vêm fundamentando o trabalho nas Escolas Normais, a COEM (PARAÍBA, 2006) está se empenhando em construir e socializar concepções de currículo que assumam o professor como transformador de sua prática, de seu contexto e de si mesmo.

Nessa perspectiva, a formação do professor proporcionaria aos formandos, maiores condições de reflexão sobre processos pedagógicos como também, possibilidades de atuação participativa nas práticas curriculares e no desenvolvimento de competências, construídas durante toda a formação. É importante também, segundo o documento, que o professor desenvolva autonomia para discutir, analisar e avaliar as práticas pedagógicas do seu contexto profissional, e sua postura de professor (PARAÍBA, 2006).

O Documento apresenta o resultado de uma análise das Matrizes Curriculares do Ensino Médio/Normal, comparativamente às do Ensino Médio não profissionalizante, das escolas públicas da Paraíba. Mostra existir uma diferença, para menos, no número de aulas do Ensino Médio Normal, correspondente a 23,3%, no turno diurno e 25,4%, no noturno, comparativamente ao número de aulas da Base Comum do Ensino Médio regular. Esse

resultado requer, de acordo com o próprio documento, uma maior reflexão na formação do aluno da Escola Normal, sua perspectiva quanto ao vestibular, sua aprendizagem. “Uma vez diagnosticadas, as dificuldades terão de ser enfrentadas o mais cedo possível. Caso contrário, muito dificilmente teremos a aprendizagem pretendida quer para o vestibular, quer para a formação do professor”. Impõe que seja repensada a carga horária do Ensino Normal objetivando assegurar aos alunos desse curso, melhor preparação, em termos de quantidade mínima para a sua formação profissional, em nível médio (PARAÍBA, 2006, s.p.⁸).

O Referencial faz alusões também, a outras dificuldades que podem interferir na aprendizagem e no sucesso do vestibular:

Quando atribuímos todas as dificuldades no enfrentamento do vestibular à diminuição da carga horária das disciplinas da Base Comum do Ensino Médio/Normal, poderemos estar desconsiderando não só as possibilidades apresentadas por essa modalidade, como também outros fatores existentes. Dentre estes, a precariedade da qualidade do ensino a que muitos formandos tiveram acesso ao longo de suas vidas, as limitações do seu tempo de estudo [...] (PARAÍBA, 2006, s.p.).

De acordo com falas de alunos e de professores formadores da Escola das Acácias, de Campina Grande, há uma visível desvinculação das disciplinas da Base Comum com as disciplinas da Base Pedagógica, de modo a produzir um curso dicotomizado. Isto é as disciplinas da Base Comum (português, matemática, história etc.) se desenvolvem no estrito espaço dos seus objetos de estudo, sem considerarem possíveis aplicações desses estudos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para os quais os alunos são formados.

A maioria dos professores em disciplinas específicas [química, física...] eles não têm compromisso com a formação do professor [...] não vê como um ensino profissionalizante (P⁹ – 3).

Aqui na Escola Normal existe dois segmentos...um dos professores das áreas específicas, ele trabalha como se não fosse um curso profissionalizante [...] e os professores da prática com toda carga em cima dele [...] (P – 4).

Essa questão parece provocada pela racionalidade que o sistema de ensino aplica ao nível Médio e Normal/Médio, expressa, entre outras, na destinação de um professor de uma matéria específica para os dois tipos de curso.

⁸ As páginas do referido documento não estão numeradas.

⁹ P = Professores.

Angústias de professores formadores e normalistas se expressam no tocante às disciplinas que compõem a Educação Infantil e Ensino fundamental, serem trabalhados apenas no 4º ano, juntamente com os projetos do campo de estágio. Haveria, dessa forma, acúmulo de conteúdos, dúvidas, gerando insegurança e desconforto, nas futuras professoras. De acordo com o Referencial (PARAÍBA, 2006, s.p.) os professores justificam esse procedimento, argumentando que “nesta série, os alunos formandos, devido ao fato de, nela, terem que assumir a Docência e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se apresentam mais motivados para essas aprendizagens”. O trabalho com essas disciplinas no reduzido espaço de um ano, justifica em parte, o despreparo dos futuros professores para sua atuação docente.

O Referencial (PARAÍBA, 2006) dá destaque à interdisciplinaridade, inclusive como mecanismo de interação entre disciplinas da base comum e as profissionalizantes, o que, possivelmente melhoraria a preparação profissional, e a desvinculação sobre as bases, Comum e Pedagógica, que constituem a formação de nível Médio/Normal.

Tratada ora como condição para as mudanças pretendidas, ora como recurso metodológico demandado pela potencialização das mesmas, a interdisciplinaridade também foi proposta como elemento de interação entre as disciplinas da base comum e aquelas instituídas para profissionalizar o formando (PARAÍBA, 2006, s. p.).

O Referencial Curricular para o Ensino Normal (PARAÍBA, 2006) contempla diversas questões relacionadas com o professor que se quer formar, destacando-se o seu compromisso com a educação e a significação do professor formador nesse processo.

O mesmo documento (PARAÍBA, 2006), aqui enfocado trata desse perfil como “foco”, objetivando suas intenções e propósitos, conduzindo a aprendizagem dos alunos com uma fundamentação mais adequada e melhor, visando uma prática pedagógica efetiva e significativa, como objeto de investigação e de produção de saberes. Exigindo, conseqüentemente, dos professores formadores, um maior esforço.

Considera-se interessante no documento, a proposta que a Escola Normal deve pôr em prática, de valorizar a auto-percepção do aluno como professor: “oferecer oportunidades variadas e contínuas para que o aluno formando possa, gradativamente, se perceber como professor, como profissional, no interior de um sistema que ele certamente integrará” (PARAÍBA, 2006, s. p.).

O Referencial apresenta uma caracterização do professor que se pretende formar. Ele deverá ser capaz de:

- a) Objetivar suas intenções e propósitos;
- b) Conduzir a aprendizagem de seus alunos, consciente de que sua prática pedagógica veicula e expressa uma concepção de aprendizagem; do papel que lhe cabe na construção do conhecimento; da necessidade de dominar os conteúdos a serem trabalhados;
- c) Tratar as práticas pedagógicas em desenvolvimento como objeto de investigação e de produção de saberes;
- d) Avaliar e ser avaliado;
- e) Posicionar-se de forma crítica e autônoma, sempre com ética;
- f) Trabalhar em grupo;
- g) Ser usuário da leitura e produtor da escrita;
- h) Desempenhar-se como cidadão (PARAÍBA, 2006, s. p.).

Observe-se que os elementos que constituem o perfil do futuro professor, exigem maior empenho do professor formador e da própria instituição formadora, considerando as muitas habilidades, posições e competências próprias a esse profissional.

Outro fator para a constituição do professor é a “mobilização de suas diferentes capacidades em função da aquisição de diferentes conhecimentos teóricos”, configurando-se em situações de problematização e significado dos estudos e novos conhecimentos (PARAÍBA, 2006, s.p.).

A colocação de Moita (1995, p. 43) a respeito da formação evidencia as interações sociais que estão na sua base, assim como a construção da identidade nesse processo:

[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...] O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história, se transforma, em interação.

As Escolas Normais da Paraíba enquanto participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em 2005, obtiveram resultados levemente acima da média nacional (40,276) e regional (37,107). Estes dados foram fornecidos pela COEM, em 10 de maio de 2006 (PARAÍBA, 2005).

Percebe-se que a média alcançada pelas escolas de Ensino Médio na Paraíba fica acima da estabelecida no Brasil.

Em relação às médias das escolas Normais da Paraíba, por Região de Ensino e com pontuações acima da média do Brasil (40,276), tem-se Patos (42,19) e João Pessoa (40,71) (PARAÍBA, 2005).

Apresenta-se também no resultado do ENEM, algumas Escolas Normais com pontuações acima da média do Nordeste (37,107), novamente Patos (42,19); João Pessoa

(40,71); Campina Grande (40,12); outra Escola Normal de João Pessoa (39,59); Alagoa Grande (39,08); Bananeiras (38,25) e Itaporanga (38,18) (PARAÍBA, 2005).

De fato, os resultados explicitam uma imagem positiva da Escola Normal, com resultados sempre acima da média comum.

2.4.2 O Azul e Branco na História que Continua

Apesar das polêmicas e mudanças na formação do professor, traços dessa formação ou de costumes do passado parecem resistir em uma ou outra instituição. É o caso da Escola Normal da cidade de Bananeiras (PB), na qual podem ser observados costumes e disciplina, reinantes nos anos cinquenta. As alunas permanecem usando saia azul de pregas com blusinha branca, do uniforme das normalistas da época. Além desse tradicional uniforme, usam fardas de gala, em ocasiões e solenidades especiais.

Ao se entrar nessa escola, observam-se cenas que remetem ao passado, como o cultivo da sociabilidade afável e expressões externas de respeito, entre alunos e professores e entre alunos e visitantes da escola.



Foto1 - Escola Normal de Bananeiras – PB.

Fonte: arquivo da autora, dia 27/09/06.

Outra tradição que ali se conserva bastante forte é a prática periódica e nas solenidades de colação de grau, de entoação do Hino da Normalista, que se fez conhecido na

Paraíba. Este hino é de autoria de Vicentina Vital do Rego, cuja letra exalta a professora aureolada em dedicação, amor, encantamento.

Hino da Normalista

Ensinar é sentir no presente
Um futuro que o verbo não diz
É viver como vive a semente
Na humildade de sonho feliz

É tão grande, é tão alto, é tão nobre
A encantada missão de ensinar,
Que faz rica a palavra mais nobre
Pondo bênçãos no céu e no mar

Ensinar é fazer da criança
Um sorriso de sol a nascer
É com rimas de verde esperança
Um poema de luz escrever
Para o alto: fiel normalista!
Põe teus olhos no céu cor de anil
E da voz da criança nordestina
Faz o verbo de luz no Brasil

Ensinar é partir os espinhos
Que mal ferem sorrisos em flor,
É acender em escuros caminhos
Madrugadas de sonhos e de amor.

Nessa Escola funcionam dezoito turmas, sendo nove pela manhã e nove à tarde, totalizando 875 alunos. Conta com a previsão de 157 formandos, neste ano de 2006, distribuídos por 149 mulheres e 8 homens. Atende aos municípios circunvizinhos: Solânea, Bananeiras, Arara, Cacimba de Dentro, Casserengue, Araruna, Pirpirituba, Belém, D. Inez, Serraria e Borborema.

A maior dificuldade por que passa essa Escola, segundo depoimento de sua gestora, é com a impermanência de professores formadores, que são, na maioria, contratados temporariamente. Isso dificulta o processo de formação, comprometendo a qualidade do profissional que sai dessa Escola.

A história da Escola Normal na Paraíba não se encerra aqui. Muitos “retoques” ainda serão necessários à formação do professor, seja na Escola Normal seja na Universidade. O seu retrato, nos discursos acadêmicos e oficiais, aponta um mestre bem informado para o seu tempo, um mestre que desfaça equívocos, assuma posturas de autonomia e solidariedade e que, sobretudo, sendo reflexivo, exercite a “escuta” do aluno e ajude a dar rumos à sociedade democrática. Essa figura idealizada se estilhaça, diante da real instabilidade e insegurança, com que o professor se debate no seu trabalho, provocadas, em parte, pela violência que decisões políticas educacionais recaem no seu cotidiano.

CAPÍTULO III

A Escola das Acácias



Fonte: Arquivo da autora, 2006



Fonte: Arquivo da autora, 2006

3.1 O Cenário Escolar nos Primeiros Momentos

Não se teve dificuldade em adentrar a “Escola das Acácias”, localizada em Campina Grande Paraíba¹⁰.

Houve receptividade por parte da diretora, supervisoras, secretárias e alunos(as). Uma dificuldade residiu no acesso aos documentos escolares. Não havia arquivo ou setor de documentação dos registros escolares, que subsidiasse prontamente a pesquisa.

Um cenário diferente do que a pesquisadora guardava dessa Escola, em sua memória de normalista dos anos 80, verificou-se na primeira visita.

O prédio se encontrava em estado físico precário, deteriorado. A maioria das alunas causava certa estranheza, mostrando comportamentos irreverentes em seu vestuário, próprio à juventude da época, mas, talvez, inadequado ao ambiente escolar. Grande parte usava uniforme, calça jeans e blusa padronizada - doado pelo governo -, e outra, roupas coladas, barrigas à mostra, *pircers*... Que professores estariam se desenhando naqueles sujeitos jovens, moderninhos, com linguagem até irreverente? Poucos alunos misturavam-se às alunas, confirmando-se a tradicional predominância feminina na Escola Normal e posteriormente, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

As professoras, também em maioria frente aos professores, algumas delas ex-professoras da pesquisadora, pareciam indiferentes à pesquisa, centrando-se nos seus afazeres ou em pequenas conversas de corredor e na secretaria. Justificavam essa pouca atenção com a azáfama dos compromissos e tarefas.

A perplexidade inicial causada pela Escola, na pesquisadora, seria fruto de nostalgia, de uma atitude conservadora, solene, como as do seu tempo? Uma atitude que reclamava normalistas de azul e branco com saia abaixo dos joelhos?

Foram muitas as visitas à Escola para se reverter a indiferença das professoras e enxergar as normalistas como jovens reais do século XXI e não como as do passado.

Ao iniciar-se o mês de maio, após várias conversas informais e a pré-disposição dos segmentos facilitadores para a pesquisa, passou-se a freqüentar a Escola todos os dias, em

¹⁰ Campina Grande é considerada a segunda cidade mais populosa do Estado da Paraíba, com uma população de 376.132 habitantes (IBGE, 2005). Sua área territorial é de 621 km². Localizada a 120 km da capital do Estado, João Pessoa. Campina Grande também se tornou um dos principais pólos industriais e tecnológicos da Região Nordeste do Brasil. Possui uma agenda cultural variada, destacando-se os festejos de São João, que acontecem durante todo o mês de junho “O Maior São João do Mundo”, e a “Micarandê”, um dos mais tradicionais carnavais fora de época do país.

horários alternados. Foi feito o levantamento dos documentos existentes (muitos deles fragmentados), das informações do desempenho quantitativo e qualitativo da Escola e foram observadas placas de formatura e inauguração do prédio, expostas nos corredores. A incompletude dos documentos relativos ao número de concluintes da Escola foi superada por dados de livros de expedição de certificados e pelo eficiente trabalho da secretária, resultando na síntese exposta na Tabela I.

Referências casuais sobre a biblioteca da Escola davam conta de sua inexpressividade. De fato, a Biblioteca ocupa um espaço físico regular, em péssimo estado de conservação e limpeza. Livros amontoados e desorganizados. Mofo, poeira, sensação de abandono enchiam o ambiente. Em estantes, havia obras de Machado de Assis, Euclides da Cunha, Oswaldo Cruz, Joaquim Nabuco, General Osório, Cândido Portinari e outros. Romances diversos, livros de referência (antiquíssimos), paradidáticos, didáticos bem manuseados, alguns destinados à orientação vocacional e outros ao treinamento de professores de 1º grau apresentavam-se nas prateleiras. Também livros sobre economia, política, da década de 1970, outros sobre indústria, civilização norte-americana, agricultura, fruticultura e turismo, compunham o acervo.

A Biblioteca não possui mapas, globos, revistas, periódicos, jornais, nem dispõe de um catálogo para consulta. Há, entretanto, indícios de que já dispôs de certo controle e relativa organização do acervo; fichas de empréstimos foram encontradas em gavetas. Tais fichas mostram o tipo de livros emprestados, a maioria é de romances e paradidáticos.

3.2 A Criação e a Síntese do Desempenho da Escola

A Escola Normal pesquisada foi criada por iniciativa do governo do Estado, na gestão do Dr. José Fernandes de Lima, através do Decreto nº. 2.229, de 08 de abril de 1960, e posteriormente regulamentada pelo Parecer 566/84 do Conselho Estadual de Educação, sob a denominação de Escola Normal Estadual. É subordinada à Secretaria de Educação e Cultura – SEC/PB. Regulamenta-se por um Regimento Interno comum às Escolas Normais da Paraíba, adaptando a sua realidade.

Foi criada, visando o atendimento à população escolarizável em nível de 2º grau e formação de professores para o magistério de 1º a 4º série do ensino de 1º grau da cidade e de cidades circunvizinhas. Hoje, forma profissionais para a educação infantil e anos iniciais do

ensino fundamental (Lei 9394/96). O estabelecimento pesquisado teve como primeiro local de funcionamento o Grupo Escolar Sólon de Lucena. Na época, o Grupo Escolar estava instalado no prédio onde funcionou por algum tempo a Reitoria da FURNE (Fundação Regional do Nordeste).

No governo do Dr. Pedro Moreno Gondim, a Escola passou a funcionar, por empréstimo, nas dependências internas do Colégio Estadual da Prata. As instalações, se resumiam a duas salas, sendo uma destinada a aulas, e outra à direção, secretaria e arquivo.

Em 1962, 70 normalistas cursavam as três séries do curso. Em 1965, gozava de bom conceito e atendia a 275 alunas, no horário de 7:00 às 12:00 horas. Em 1966, a Escola passou a funcionar no Colégio Anita Cabral. Apenas, em 10 de maio de 1970, iniciou seu funcionamento em prédio próprio, construído para esse fim, com uma área total de 3.970, 56 m², sendo 491, 36m² de área coberta, onde permanece até hoje (PARAÍBA, 2002, p. 10).

Esta Escola em 1984, homenageando o ilustre educador campinense, recebeu o nome que se codificou como Escola das Acácias, através do Projeto de Lei nº. 54/81, de 09 de julho de 1981. Em 1997, passou a fazer parte dos Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES – CG2), onde os professores dedicam tempo integral para atender aos alunos, individualmente ou em grupos.

O desempenho da Escola, em termos de conclusão de curso, no período de 1971 a 2006, pode ser identificado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Alunos¹¹ formados na Escola das Acácias, no período de 1971 a 2006.

Anos 70	Nº de alunos	Anos 80	Nº de alunos	Anos 90	Nº de alunos	Anos Dez (séc. XXI)	Nº de alunos	Total geral de formados
-	-	1980	58	1990	227	2000	279	-
1971	78	1981	99	1991	165	2001	210	-
1972	83	1982	150	1992	69	2002	192	-
1973	120	1983	126	1993	244	2003	202	-
1974	120	1984	171	1994	338	2004	151	-
1975	120	1985	139	1995	286	2005	144	-
1976	120	1986	118	1996	236	2006	150	-
1977	120	1987	130	1997	260	-	-	-
1978	120	1988	143	1998	296	-	-	-
1979	120	1989	162	1999	260	-	-	-
Total	1.001		1.296		2.381		1.328	6.006

Fonte: dados fornecidos pela secretaria da Escola, originados do Livro de Registros de certificados, em 02/03/2006

¹¹ Não há registros precisos de dados de formandos do sexo masculino ou feminino, destacando-se, entretanto, que a maioria é do sexo feminino. A turma concluinte desse ano 2006, entre 150 possíveis concluintes, apenas 01 (um) é do sexo masculino.

Observa-se, na leitura da tabela, que, nos anos 1970, houve certa estabilidade no número de formandos. Já, na década de 1980, houve um acréscimo e uma alternância. O ponto alto de conclusões deu-se nos anos noventa, a partir de 1993, quando o número de concluintes, grosso modo, duplicou ou triplicou em relação aos anos oitenta e setenta. A que se deveria esse aumento significativo de formandos na década de 90, principalmente, quando se observa um descenso nos anos dez do século XXI?

3.3 Atores da Escola: Professores e Alunos

A Escola das Acácias possui, atualmente, em seu quadro docente, 50 professores, sendo 10 homens e 40 mulheres, distribuídos pelas disciplinas que compõem a grade curricular. Seu quadro discente é composto de 1.050 alunos, sendo 37 homens e 1.013 mulheres.

Os sujeitos da pesquisa são professores de Psicologia da Educação; Base Pedagógica, Gestão, Memorial e Presencial; Matemática; Educação Especial e História da Educação. Deles se compõe um rápido perfil, no quadro 3.

Quadro 3 - Atores da pesquisa: professores.

CÓDIGO	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	DISCIPLINA QUE LECIONA
P – 1	Psicologia e Especialização em Psicopedagogia	20 anos	Psicologia da Educação
P – 2	Pedagogia e Especialização em Comunicação Educacional	28 anos	Base Pedagógica, Gestão, Memorial e Presencial
P – 3	Lic. em Matemática e Especialização em Educ. Básica	21 anos	Matemática
P – 4	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	25 anos	Educação Especial
P - 5	Lic. em História e Especialização em Educação	27 anos	História da Educação

Fonte: Pesquisa de Campo.

Todos os professores dessa escola têm o curso superior e muitos estão em vias de aposentadoria. Conforme conversa informal, alguns professores declararam estar cansados da profissão, desgastados dos anos de magistério, das mudanças curriculares, da mudança das

normalistas, que antes eram meninas comportadas e educadas, “de família”. Consideram-nas hoje um “desastre” porque elas não se preocupam com o estudo nem com a vida.

Percebeu-se a descrença de alguns professores quanto ao que estão fazendo, para que e por que estão fazendo.

Existem, também, professores que acreditam na formação do magistério para a melhoria na qualidade do ensino e acreditam nas mudanças que a Escola Normal pode fazer para alcançar uma escola de qualidade. Para tanto, é urgente reconhecer a necessidade de mudanças: *“nós temos que mudar, a escola precisa mudar para enfrentarmos um novo aluno que está lá fora e que assusta os futuros professores por não se sentirem preparados”* (P – 1).

Os alunos, em sua maioria, são oriundos de segmentos sociais menos privilegiados da cidade de Campina Grande e cidades circunvizinhas, residindo em bairros populares e alguns nas periferias. Pertencem a uma faixa etária entre 15 e 30 anos. Para alguns alunos, a escola de magistério aparece-lhes como alternativa acessível de profissionalização, logo, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho.

De acordo com dados, já referidos em relação a número e sexo de alunos, percebe-se a presença acentuada da mulher na Escola, e esta presença evidencia a feminização no magistério, especificamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a Escola Normal conta com 149 normalistas mulheres e 1 homem, em fase de conclusão.

Observa-se a seguir, um rápido perfil dos sujeitos da pesquisa, alunas e aluno.

Quadro 4 - Atores da pesquisa: alunos

CÓD.	IDADE	SEXO	EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO
A -1	20	M	Aulas de reforço e monitoria na Esc. Normal
A -2	20	F	Hora/aula no município e estado
A -3	18	F	Não tem experiência
A -4	27	F	EJA, Projeto Brasil Alfabetizado
A -5	20	F	Ensino Fundamental, esc. Particular
A -6	20	F	Estágio remunerado, Projeto GESTAR (munic.) Ens. Fundamental
A -7	22	F	Escola do município
A -8	25	F	Auxiliar, alfabetização, esc. particular (um mês)
A -9	25	F	Esc. particular, Ens. Fundamental
A -10	29	F	EJA, Projeto Recomeço (zona rural)
A -11	21	F	Ed. Infantil, esc. Particular
A -12	21	F	EJA

Fonte: Pesquisa de Campo

3.4 Marcos Normativos, Filosóficos e Operacionais da Vida Escolar

3.4.1 Regimento Escolar

A Escola Normal em estudo, atendendo às exigências da SEC/PB e à Resolução CEB nº 02, de 19 de abril de 1999, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reelaborou o Regimento Interno da Escola, denominando-se **Regimento Escolar**.

Os objetivos que este documento define para a Escola convergem para fins amplos da educação; são eles:

- I – Estimular o desenvolvimento do educando através das atividades que façam experiências educacionais adequadas à clientela e à situação sócio-econômica e cultural em que se encontra;
- II – Favorecer o desenvolvimento integral e harmônico da personalidade de modo gradual e progressivo, respeitando a individualização de cada educando;
- III – Implantar o bem estar físico, social e emocional do educando;
- IV – Promover o ajustamento crescente do educando no meio social em que está inserido, em cooperação com a família e a comunidade;
- V – Proporcionar ao aluno do Ensino Médio, na modalidade Normal, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (PARAÍBA, 2000, p. 3).

Seus princípios, relacionados ao processo de construção da gestão democrática, são fortalecidos por meio de Instituições Auxiliares, da administração escolar e pela supervisão escolar, com atuação efetiva dos órgãos centrais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação de serviços educacionais.

O Regimento expõe a organização da Escola através de um Plano de Gestão e alguns Núcleos de Apoio: Técnico Pedagógico, Administrativo, Operacional e Instituições Auxiliares; cada um deles encontra-se detalhado quanto a sua constituição e competências.

Segundo o documento (PARAÍBA, 2000, art. 62, p. 30), o Curso Normal de Nível Médio é organizado com carga horária de 3.200 horas, distribuídas em quatro anos, destinadas à formação de professores de Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Seu currículo, respeitadas as suas especificidades, é normatizado sob uma base nacional comum e uma parte diversificada, observada a legislação vigente e as respectivas diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.

O ano letivo, no nível médio, na modalidade normal, compreenderá a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho escolar efetivo, destinadas à realização das aulas e demais atividades escolares, excluindo-se o período de provas, recuperação e tempo reservado aos exames finais.

A jornada escolar no Ensino Médio será de, pelo menos, 240 (duzentos e quarenta) minutos diários, de efetivo trabalho escolar, excluindo o período para atividades de recreação. O curso noturno, atualmente desarticulado, poderá ser organizado com carga horária inferior à disposta anteriormente, porém, com um acréscimo de dias letivos, de acordo com a flexibilidade presente nesse documento (PARAÍBA, 2000, p. 33).

A Escola Normal adota o regime de Progressão Regular, com avaliação de aprendizagem de forma contínua e cumulativa, durante quatro períodos letivos bimestrais e expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez), contando, também, com estudos de recuperação (PARAÍBA, 2000, p. 31).

3.4.2 Projeto Político Pedagógico

A Escola das Acácias elaborou um **Projeto Político Pedagógico** (PPP), em 2002, apresentado como um conjunto de definições doutrinárias e de estratégias de ação. Abrange uma dimensão pedagógica e outra político-administrativa, viabilizando o desenvolvimento da sistemática educacional, à luz da filosofia da instituição.

O grupo de trabalho da Escola firmou um compromisso com a “formação de profissionais conscientes, críticos e competentes; da idéia que a escola possui acerca da origem do conhecimento; da forma como a escola vê o caráter histórico da educação, face aos diversos grupos sociais e as abordagens didático-metodológicas escolhidas pela escola para a sistematização do saber” (PARAÍBA, 2002, p.15).

Assume “maior compromisso na construção de um processo democrático de decisões e ações, que busquem atender aos objetivos do aluno como agente transformador da sociedade” (PARAÍBA, 2002). Suas pretensões são:

- “I – Formar profissionais conscientes, críticos e criativos;
 - II – Desenvolver uma metodologia participativa e dialética;
 - III – Integrar todos os segmentos da escola numa concepção de solidariedade”
- (PARAÍBA, 2002, p.7).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PARAÍBA, 2002, p. 8), a Escola tem por Objetivo Geral “desenvolver projetos e atividades didático-pedagógicas que proporcionem o crescimento biofísico e social do educando, oportunizando condições de participação de todos os segmentos da escola na unificação e unidade do processo de ensino-aprendizagem”.

De forma específica pretende:

- Resgatar os valores morais, sociais e humanos da comunidade escolar;
- Integrar o aluno num ambiente mais humanizado na relação escola família;
- Redimensionar a metodologia de trabalho, de forma a atender aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização;
- Delinear um padrão metodológico onde a mobilização de interesse e a participação no processo ensino-aprendizagem aconteçam de forma a enfatizar processos de conhecimentos que desenvolvam sentimentos de segurança e auto-estima;
- Vivenciar um currículo voltado para competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento, de acordo com a matriz de gestão curricular proposta;
- Possibilitar a apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para o meio ambiente, considerando o contexto escolar, de trabalho e de forma geral na comunidade (PARAÍBA, 2000, p. 8).

O professor é referido no PPP (PARAÍBA, 2002, p. 12) como anunciador de “uma nova cultura profissional que não se limita exclusivamente à docência, comprometendo-se a integrar-se às ações diversificadas da Escola, proporcionando a flexibilidade do comportamento psicopedagógico e social”, com funções que favoreçam uma educação escolar de qualidade.

O profissional em formação do Curso Normal será pautado na “construção e reconstrução do conhecimento e das competências profissionais, devendo se prolongar ao longo da carreira, possibilitando ao aluno em formação, condições de construir um perfil condizente com as reais necessidades da sua atuação profissional, tendo a possibilidade de desenvolver a reflexão, a compreensão, a interpretação, bem como, a capacidade de intervenção na realidade educativa” (PARAÍBA, 2002, p.14).

Apresenta atitudes que o formando deverá incorporar, para a preparação do exercício da docência.

- I – Seja sempre um investigador na construção de competências suas e dos alunos;
- II – Seja questionador da própria prática, buscando uma melhor qualidade de vida;
- III – Seja responsável por suas atitudes dentro dos espaços educacionais;
- IV – Seja humilde, aceitando que é preciso sempre aprender, para inovar;
- V – Ser informado e consciente do seu papel como mediador, utilizando novas tecnologias na busca da construção coletiva do conhecimento;
- VI – Seja envolvido na docência em sua totalidade, assumindo que sua prática é resultado do saber, do fazer e do ser;
- VII – Esteja sensível quanto ao conhecimento dos sentimentos das pessoas, numa prática de bom relacionamento pessoal (PARAÍBA, 2002, p. 14).

3.4.2.1 Aspectos Teóricos e Filosóficos

O Projeto Político Pedagógico da Escola apresenta aspectos teóricos e filosóficos definindo diretrizes que a escola deve tomar para o cumprimento de suas intenções educativas.

A perspectiva de formar pessoas-cidadãs está clara no PPP (PARAÍBA, 2002, p.16), quando assegura que “não existe oposição, exclusão e separação na dimensão política e pessoal do educador”.

Apresenta duas “decorrências de reflexo imediato” na perspectiva da formação do professor:

I – Desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano, responsabilidade maior para uma escola de formação de professores, onde a prática pedagógica deverá ser pautada num objetivo de oferecer condições de aprendizagens que atendam as diferentes situações do ser, sentir e agir;

II – Relação com o conhecimento, com os valores, com os outros (PARAÍBA, 2002, p.16).

Alguns professores dessa Escola estão preocupados em assegurar a prática do que está escrito no PPP da Escola. Demonstrem essa preocupação em seu discurso:

[...] nós somos geradores e receptores primeiro...de impressões...boas ou ruins [...] temos que começar a mudança interna...a simplicidade, a grandeza de um homem ou de uma mulher [...] trabalhando constantemente [...] resgatando valores que o ser humano está perdendo [...] nessa vida agitada, de stress, de competitividade...uma vida de muita mesquinhez [...] refletir sua prática, cada um contribuindo com o seu papel [...] (P – 1).

O PPP (PARAÍBA, 2002, p. 16) propõe o desenvolvimento da autonomia, de forma pessoal, participativa e integrada, considerando em caráter prioritário, a liberdade de escolha, a tomada de decisões e responsabilidades. Ao mesmo tempo, propõe a formação de um professor que pensa, toma decisões, desenvolve o **saber fazer** e a compreensão do **para que fazer**, articuladas à reflexão sobre **o que, como, e quem** vai aprender, resultando numa formação integralizadora do educando (PARAÍBA, 2002, p. 16, grifos do documento).

O Projeto Político Pedagógico defende o que as teorias da aprendizagem afirmam: o aprender é compreendido como um processo interno do indivíduo, suscitado por uma interação social. Nessa perspectiva, o aprendiz faz a relação teoria e prática, numa contínua reconstrução dos conhecimentos já existentes. **Os conteúdos vivenciados nessa interação**

são internalizados e ressignificados pelo aluno do curso de formação de professores. É ele que constrói o seu próprio conhecimento (PARAÍBA, 2002, p.17, grifo nosso).

O Projeto Político Pedagógico afirma, ainda, que é através de competências que procede a articulação de saberes trazidos pelo aluno, a saberes do professor, para que haja transformação na problemática advinda do cotidiano. Partindo dessas premissas, justifica a importância de se trabalhar com a pedagogia de projetos, propostas por Dewey e Kilpatrick (PARAÍBA, 2002).

3.4.2.2 Estrutura Curricular, Avaliação e Metodologia

O Projeto Político Pedagógico (PARAÍBA, 2002, p.18) aponta que o curso de formação de professores em nível médio, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, se constitui de:

I - Base Nacional Comum, contemplando três áreas do conhecimento: Linguagem e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, compreendendo os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia (Resolução CEB/CNE nº. 3/98).

II - Parte diversificada do Curso será destinada para conhecimentos essenciais à formação profissional, distribuídos nos núcleos curriculares: Organização e Gestão da Educação Escolar, Teoria e Prática, Prática e Docência, com os componentes curriculares: Organização da Educação Escolar, Antropologia, História da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia e Sociologia da Educação, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar e Estatística Aplicada à Educação.

O componente curricular Informática está sendo oferecido como disciplina eletiva no horário oposto ao dos módulos aula do Curso Normal de Nível Médio.

Os componentes Educação Infantil e de Adultos; Educação de Portadores de Necessidades Especiais estão propondo, em sua organização curricular, conteúdos referentes à concepção, fundamentos, gestão, planejamento, currículo, objetivos, avaliação, didáticas e metodologias específicas¹² (PARAÍBA, 2002, p.18).

Na estrutura curricular da Escola pesquisada, é utilizada a denominação de “núcleos” para explicações e definições de habilidades e competências das disciplinas da base comum e as da parte diversificada.

¹² Referência ao documento Orientações às Escolas Normais Estaduais de Nível Médio – Comissão de Apoio ao Ensino Normal - orientações gerais – item 5, João Pessoa, 2001.

Nessa direção, caminha o desenvolvimento das competências profissionais aliadas aos saberes já existentes e a sistematização dos mesmos, encontrados no PPP (PARAÍBA, 2002, p. 22). Inclui também, algumas aprendizagens na construção do conhecimento profissional:

Conhecimento dos objetivos e fundamentos da História da Educação da sociedade brasileira;

Entendimento da Filosofia como parte integrante na construção do conhecimento do homem como ser social, numa visão crítica do compromisso ético, político e social;

Conhecimento da evolução da Ciência Psicológica e dos campos de ação da Psicologia, Áreas de estudo e Teorias da Aprendizagem;

Conhecimento da Sociologia como ciência que estuda a sociedade, numa visão crítica da história do homem;

Conhecimento e estudos da Legislação da Educação Nacional (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais);

Entendimento das relações existentes entre uma forma explícita e seu conteúdo implícito entre técnicas e pressupostos, numa visão crítica da didática no curso de formação do professor;

Compreensão da Didática e reconhecimento do Planejamento no processo de ensino.

O componente Prática e Docência representa mola propulsora na formação do professor. De acordo com o PPP (PARAÍBA, 2002, p. 23), existe um ponto convergente na prática pedagógica que é:

[...] a participação de professores, alunos, especialistas em educação e demais pessoas envolvidas no processo educativo, numa perspectiva transformadora, onde a pedagogia progressista conquista seus espaços, buscando uma educação comprometida com a realidade social.

A Escola Normal vivencia segundo o PPP (PARAÍBA, 2002, p. 23), uma prática pedagógica que envolve professores, alunos, especialistas em educação e demais pessoas envolvidas no processo educativo, que prioriza as expressões ‘quem’, ‘para que’ e ‘o que ensinar’. Atribuí “um caráter educativo mais amplo do que de simples instrução, abandonando a visão reducionista da ação docente da racionalidade técnica e caminhando para um sentido de globalidade, numa interação do docente pessoa e profissional com o aluno”.

O núcleo curricular Prática e Docência desenvolve as atividades da prática pedagógica, em maior abrangência, considerando a troca de experiências com outras instituições, busca parcerias com escolas particulares, públicas, entidades filantrópicas, associações, ongs, creches e, desenvolvendo associação - teoria e prática.

A estrutura do núcleo curricular Prática e Docência está organizada conforme o quadro 5:

Quadro 5 – Estrutura do núcleo curricular Prática e Docência.

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
• Aulas presenciais	200 horas
• Memorial e TCC ¹³	60 horas
• Projetos de trabalho	140 horas
• Docência	300 horas
• Carga horária total da Prática e Docência	800 horas

Fonte: PARAÍBA, 2002, p. 23.

De acordo com o documento, a formação de professores, numa visão transformadora, considera “de precípua importância o que aprender e como aprender, resultando na necessidade de organizar as situações didáticas na busca de um maior aprimoramento do trabalho pedagógico” (PARAÍBA, 2002, p. 24).

Em proposta, são considerados os contextos sociais e filosóficos entrelaçados com a construção de conhecimentos dos professores e das competências do curso.

O eixo central da metodologia utilizada pela Escola Normal está direcionado “à análise e resolução de problemas, estudo de casos, pesquisas e outras atividades articuladoras da teoria e prática”, considerando que tais metodologias são responsáveis pela “mobilização do raciocínio, estímulo da percepção analítica, contextualização das informações e construção de novos conhecimentos” (PARAÍBA, 2002, p.24).

A avaliação é tomada como um movimento dialético que acompanha necessariamente todos os passos e etapas do ensino/aprendizagem. Propõe-se o uso de avaliação contínua e cumulativa do desempenho escolar; que é, segundo o PPP, abandonar a avaliação como “um recurso de classificação de alunos para tornar-se um instrumento do processo de construção e elaboração de conhecimentos do professor e do aluno” (PARAÍBA, 2002, p. 26).

Enfatiza a necessidade de “abandonar uma visão de avaliação que seja um instrumento de punição ou premiação de alunos, ora aprovando-os, ora reprovando-os, uma vez que necessita construir um sistema de avaliação, que respeite, profundamente, o aluno e também o professor” (PARAÍBA, 2002, p. 26). A avaliação deve se tornar norteadora e incentivadora do processo ensino/aprendizagem, considerando a criatividade, a criticidade, a interação e socialização de conhecimentos.

¹³ Memorial é um relatório da prática docente, que os alunos iniciam no 1º ano. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

3.5 A Prática Docente em Destaque

A Escola Normal, em questão, elaborou um documento “Prática Docente: ‘Mola’ propulsora da Qualidade do Ensino”, datado de novembro de 2003. Nesse documento, considera a prática docente “um valioso instrumento para a formação e um dos mais importantes procedimentos a serem aprendidos pelos futuros professores; portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional” (PARAÍBA, 2003, p. 4).

Fundamentada nesse princípio, a Escola propõe uma ação docente com vistas a oportunizar a atuação nas quatro modalidades de ensino – Ensino Fundamental Menor; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além disso, proporcionar o desenvolvimento de projetos em parcerias com instituições estaduais, municipais, particulares, filantrópicas ou conveniadas, que integre alunos e conhecimentos, permitindo-lhes constante reflexão-ação-reflexão.

O objetivo da prática docente, no documento, encontra-se direcionado às tendências pedagógicas atuais. Trata-se de “reestruturar e ressignificar a prática pedagógica do processo ensino-aprendizagem da formação docente, adotando uma fundamentação teórico-científica e ética-democrática, de cunho construtivista e interacionista, com o intuito de proporcionar a formação de profissionais da educação, competentes e comprometidos com o processo de construção do conhecimento e da cidadania, os quais são construídos com e pelo sujeito na sua interação com o seu meio sócio-histórico-cultural” (PARAÍBA, 2003, p. 8).

O que justifica a relevância atribuída à prática docente, nesse documento, parte de questionamentos e críticas em torno da falta de qualidade no processo ensino-aprendizagem, e da inadequação da formação docente frente às necessidades sociais, e particularmente às necessidades do formando, que se destina ao magistério.

O PPP apresenta vinte e duas competências a serem desenvolvidas pela equipe técnico-pedagógico-administrativa e discente da Escola Normal pesquisada, elencadas a seguir:

I – Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las, analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidades, processo de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades de obstáculos.

II – Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

III – Propor parceria e adoção com instituições afins, que desejam desenvolver uma ação integrada e interdisciplinar;

IV – Conciliar teoria-prática, através da elaboração, execução de projetos de trabalho em parceria com instituições afins, projetos esses que deverão envolver as quatro modalidades de ensino-aprendizagem, educando professores formadores e orientadores do projeto;

V – Encaminhar, assessorar e supervisionar os futuros professores na prática da docência, incluindo a elaboração, execução e avaliação do projeto de trabalho;

VI – Encaminhar, orientar e supervisionar a prática pedagógica dos futuros professores quando esses participarem de projetos propostos por outras instâncias, como por exemplo, Ministério de Educação e FUNDESCOLA, entre outros;

VII – Proporcionar vivência que possibilite ao futuro professor, a conscientização da importância de uma metodologia inovadora consubstanciada na psicopedagogia e direcionada para as quatro modalidades do processo ensino-aprendizagem;

VIII – Planejar, executar e monitorar o processo de elaboração de recursos pedagógicos, que favorecem o desenvolvimento cognitivo, físico-emocional e afetivo do educando, visando eliminar ou minimizar algumas dificuldades de aprendizagens;

IX – Realizar e promover quinzenalmente reuniões psicopedagógicas, relacionadas à prática docente do processo ensino-aprendizagem, tendo como objetivo maior planejar, definir e redefinir as ações docentes e discentes.

X – Oferecer aos futuros professores situações concretas, para que esses possam se desenvolver profissionalmente e atuar na prática docente com competência, segurança e criatividade.

XI – Oferecer situações reais, para que o futuro professor possa atuar com compromisso e competência no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais;

XII – Buscar respaldo nas diversas ciências, com vistas a elaboração, execução e avaliação de projetos de trabalho em parceria com instituições afins;

XIII – Socializar e avaliar os projetos no final de cada execução;

XIV – Contextualizar e focalizar a prática docente nos seus vários perfis, tais como: sociológico, psicopedagógico, antropológico, filosófico e histórico;

XV – Elaborar projetos e definir espaço físico para a organização e desenvolvimento da atividade laboratorial e assistência das modalidades: Educação Infantil, Fundamental, Jovens e Adultos e Educação Especial, com ou sem necessidades especiais;

XVI – Construir e socializar o memorial, tendo como referencial a elaboração e execução dos projetos de trabalho;

XVII – Elaborar e desenvolver projetos relacionados à semana pedagógica, abordando temas diversos, inclusive os temas transversais;

XVIII – Construir e reconstruir (se for o caso) o TCC, que culminará com a sua defesa, diante de uma mesa examinadora, composta por professores formadores de cada modalidade, juntamente com um de linguagem e código, e um visitante, que fica a critério e escolha do futuro professor.

XIX – Planejar e assessorar as atividades culturais e recreativas a serem realizadas nas diversas datas comemorativas;

XX – Planejar e incentivar a cultura local e regional através de atividades diversas, integrando as várias áreas do conhecimento;

XXI – Construir vínculos integrativos, cooperativos com as famílias dos discentes, buscando o entendimento de que a cultura organizacional da escola depende do resultado dessa interação.

XXII – Favorecer e adaptar métodos e técnicas de ensino e avaliação específicas, que venham contribuir para o desenvolvimento global das pessoas deficientes, com vista a socialização, promoção escolar e profissional (PARAÍBA, 2003, p. 8-11).

Os documentos examinados trazem significativas propostas e encaminhamentos, mas, na realidade, não se conseguiu detectá-los com toda a sua força no discurso dos (as) normalistas.

A avaliação da prática docente tem caráter qualitativo e quantitativo. É distribuída do 1º ao 3º ano, através de análise da elaboração de projeto, execução e socialização desse projeto, elaboração e socialização do Memorial. As respectivas notas são atribuídas pelo professor regente e professor observador.

O documento Prática Docente como Mola Propulsora da Qualidade do Ensino conclui com proposta de competências específicas, para a equipe pedagógica, para o professor formador e para os futuros professores.

A Escola, em questão, toma, como princípios básicos para facilitar a aprendizagem significativa, as competências sugeridas pelo CETEB (Centro de Ensino Tecnológico do Brasil), assim sendo, **competete ao futuro professor**, (normalista):

- I – Promover um clima de confiança, flexibilidade, respeito e liberdade;
- II – Solucionar problemas individuais e grupais que possam estar interferindo no processo ensino-aprendizagem;
- III – Colocar-se como recurso flexível de aprendizagem a ser utilizado pelos alunos;
- IV – Reconhecer e aceitar suas próprias limitações, auto-avaliando-se permanentemente;
- V – Permanecer atento às expressões de sentidos dos alunos, procurando compreendê-los e aceitá-los como são;
- VI – Extrair da realidade do aluno temas para seu estudo;
- VII – Utilizar vocabulário conhecido pelo aluno;
- VIII – Propiciar aos alunos a oportunidade de construir o próprio conhecimento;
- IX – Possibilitar a transferência da aprendizagem para novas situações;
- X – Estabelecer a relação entre o conteúdo estudado e os objetivos do aluno;
- XI – Eliminar ou reduzir as ameaças externas sofridas pelo aluno;
- XII – Estimular a participação ativa do aluno de forma que ele assuma a sua responsabilidade;
- XIII – Incentivar a auto-avaliação para que o aluno desenvolva a independência, a criatividade e a autoconfiança;
- XIV – Possibilitar ao aluno aprender a aprender. (PARAÍBA, 2003, p. 22).

Percebe-se que há uma dicotomia entre o que diz o documento e o que é vivenciado na prática. Se o próprio aluno, em sua formação, não exercita essas habilidades para

desenvolvimento de competências para a ação docente, como ele pode executar em sala de aula como professor?

O documento referido apresenta também, normas para a prática dos estagiários.

- I – Apresentar-se obrigatoriamente à Direção da escola onde vai estagiar, cumprindo rigorosamente os horários estabelecidos e a frequência, mantendo uma postura adequada em sala de aula;
- II – É terminantemente proibido ao estagiário ocupar-se de atividades alheias à aula ou ao estágio, ter preferência por aluno;
- III – É proibido ao estagiário fazer-se acompanhar de pessoas estranhas ao ambiente escolar durante todo o estágio;
- IV – O estagiário deverá colocar-se à disposição do (a) professor(a) da sala, para qualquer atividade, devendo também, acertar com antecedência com o(a) professor(a) da sala sobre o conteúdo que irá aplicar, bem como, o dia das aulas;
- V – Todos os estagiários, sem nenhuma exceção, deverão respeitar as normas do Estabelecimento de Ensino onde estagiam, assim como, deverão comprometer-se em representar bem o nome da Escola onde estudam, seguindo o padrão moral e disciplinar inerente a seus alunos;
- VI – Finalizando em cumprir a ética profissional, não revelando confidências que lhe forem confiadas ou qualquer coisa que tenha observado e possa comprometer o profissional da Escola ou alunos (PARAÍBA, 2003, p. 24-25).

Os princípios norteadores fornecidos pelo PPP, as ausências e presenças são refletidas na efetivação da prática pedagógica, quando os (as) normalistas vão para o campo de estágio. Daí a importância do estágio, absorvido às vezes, como “ensaio do futuro professor”.

A importância do estágio na formação do professor perpassa, também, o início da concretização da teoria estudada, das simulações de práticas, das atividades relacionadas a todas as disciplinas. O estágio serve, também, de espaço de aplicação de projetos interdisciplinares, ampliando/reconstruindo a compreensão e o conhecimento da realidade profissional da docência.

Os locais de desenvolvimento dos estágios são definidos no artigo 69 (PARAÍBA, 2000, p. 33) que diz: “As atividades de prática profissional e de estágio supervisionado serão desenvolvidas em escolas públicas e particulares autorizadas pela Inspeção Técnica de Ensino, desde que a escola disponha das condições necessárias ao desenvolvimento das experiências teórico-práticas programadas para a formação profissional e do estágio supervisionado que serão definidos nos planos de curso”.

Constata-se, através dos documentos e de falas de alunos e professores, que a realidade vivenciada aparece diferente da proposta nos documentos:

O campo de estágio...é muito precário [...] todos os anos fica aquela história de procurar o Município [escolas da rede municipal] para se adequar às meninas [normalistas]...só que a realidade do município hoje é trabalhar em ciclos e a escola, [Normal] não acompanha [...] ela [a Escola] não trabalha com isso...a aluna vai para o campo de estágio totalmente diferente do que ela vê na escola [Normal] ...a mudança acontece no papel, mas na realidade...está no tradicional [...] outra realidade é que as escolas [do campo de estágio] não estão muito interessadas porque as alunas chegam lá fora da realidade [...] (P – 3).

Para a professora (P – 3), a formação desenvolvida na Escola Normal está distante da realidade acontecida nas escolas, havendo uma rejeição às futuras professoras, dificultando, dessa forma, a efetivação dos estágios. Na teoria, existem mudanças, mas, na prática, isso não acontece.

A leitura dos documentos, aqui tratados, permite dizer que a forma como está sendo trabalhada a formação do professor atualmente, está um pouco distante da forma como os documentos propõem. Parece haver uma desarticulação do proposto com o executado, enfatizado nas falas de alunos e professores.

A qualidade da formação para o magistério não se encontra apenas na teoria, nos projetos e documentos que compõem a Escola. É preciso muito mais, sair do papel e ir para a ação, buscar caminhos que reconstruam o fazer docente, não através de fórmulas prontas, mas de construções interligadas de escola, alunos, professores e sociedade. A trajetória traçada realça que a formação de professores da Escola das Acácias está vivendo um momento de repensar sua própria estrutura, enquanto instância formadora. Pretende reformular seus propósitos, suas propostas e sua prática pedagógica, para que possa, enquanto perdurar a formação docente em nível Médio para professor de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, formar profissionais cômicos de seu papel.

CAPÍTULO IV

A Formação Reconstruída no Discurso da Normalista



Fonte: Arquivo da autora



Fonte: Arquivo da autora



Fonte: Arquivo da autora

A formação que a Escola das Acácias desenvolve é reconstruída no discurso das normalistas. No espaço desta dissertação, procura-se ler, articular, analisar e apresentar sistematicamente esse discurso, ao qual, muitas vezes, acrescentam-se passagens da literatura da educação.

4.1 Caminhos para as Opções da Docência

Quando se fala em formação, entende-se sua natureza de processo, de construção, ao longo de um tempo. Esse tempo não é apenas o da escola, onde intencionalmente se dá o processo formativo, mas também o das vivências cotidianas que proporcionam aprendizagens ou fazem despontar vontades e sonhos na perspectiva do ensino. As brincadeiras que dramatizam aulas, os desempenhos intuitivos de crianças com lições de casa, para ajudar irmãos mais novos, seriam processos meramente lúdicos ou dentro do lúdico haveria deflagradores de sonhos para a docência? Observe-se o discurso:

Eu estou estudando na escola normal porque é um dom que desde menina eu tenho...sempre brincava com meus irmãos...minha mãe saía pra trabalhar, aí eu brincava de ser professora com meus irmãos mais novos, tentava ensinar as tarefas de casa. Mais adiante conheci o meu esposo, que também é professor da rede estadual, e fui aprofundando esse dom...esse gosto pela educação foi se elevando. Então ele foi e me matriculou na Escola Normal e...foi assim que eu aprendi a gostar mais...a cada dia que se passa eu estou tendo novos conhecimentos e gostando dessa profissão [...] (A-7).

Para essa normalista, a brincadeira parece estar na base da sua escolha e do seu gosto pelo magistério. A entrevistada explica sua compreensão de “dom” pelo ângulo do prazer, inclusive de socializar o que conhece:

[...] dom pra mim é aquela coisa gostosa...de aprender mais...conhecer mais...de não ficar só pra mim...de repassar pra o próximo...para as pessoas que estão ao meu redor. Eu sempre gosto de ensinar...ensinar bem...assim o que eu sei...desde o meu dia a dia até da minha profissão também (A-7).

O sonho de ser professora aparece no discurso das normalistas, desta vez descrito como força que leva a suportar esperas e a fazer conciliações, indicando existir certa identificação com o exercício do ensino.

Sempre foi meu sonho ser professora [...]eu já tinha começado a Escola Normal uns 15 anos atrás, aí tive que parar por causa de uma gravidez [...] aí eu parei, mas voltei pra terminar, [...] agora que meus filhos já estão grandes, vim realizar o meu sonho que é realmente ser professora (A-2).

O estímulo de familiares para ser professora e a convivência com professores na família parecem outros êmulos para a escolha da profissão e para a entrada na Escola Normal.

Desde criança...minha mãe, minha tia...todos trabalham na área de educação...e eu sempre envolvida com isso [...] quando terminei o ensino médio eu pensei em fazer o curso normal...não por obrigação, mas sim, por gosto e influência (A-5).

A convivência com professores atuantes na educação e que também fazem parte da família pode ter sido fonte de influência na escolha da formação para o magistério:

[...] na minha família eu tenho um professor de geografia...a minha cunhada é pedagoga...então assim...o que me fez também ser professora foi o fato deles serem e eu conhecia o trabalho deles...a vida inteira eles dando aula e gostei bastante (A-3).

A pessoa que eu tenho convivência como professora é minha madrinha...que eu moro com ela...ela é professora de medicina...mas ela me incentivou muito para eu vir pra cá estudar na Escola Normal... sei que é uma profissão meio complicada [...] (A-6).

Escolhi ser professora porque minha mãe também me incentivou... porque na minha família tem dois professores que estudaram aqui [...] terminei o 2º grau, aí minha mãe me incentivou a estudar aqui... no começo eu não queria, mas depois que eu vim pra cá eu fui gostando... e tá sendo muito bom sabe? A gente termina esse ano...mas tá bom (A-9).

O egresso do Ensino Médio na Escola Normal terá que cursar os quatro anos do Ensino Normal, sendo dispensado das disciplinas química, física e biologia, cursadas no Ensino Médio. Ele compõe turmas especiais, que atualmente na Escola das Acácias são três, distribuídas pelo primeiro, segundo e terceiro anos.

A perspectiva de ser professora, iniciada institucionalmente, na Escola Normal, é afirmada com base na crença depositada na educação. Apesar do conhecimento prévio das dificuldades por que passa essa atividade, a normalista parece fazer um compromisso com a educação, prometendo-lhe seu melhor desempenho docente.

Estou estudando pra ser professora porque [...] eu acredito muito ainda na educação do Brasil [...] mesmo da forma que ela se encontra hoje [...] e sempre quero dar o melhor de mim ...como professora (A-4).

O valor do professor, sua atuação indispensável na construção social são invocados para afirmar o valor da profissão docente e a própria escolha dessa profissão.

[...] dizem que na área de educação é muito difícil...não são bem remunerados...mas... eu acredito ainda no amor pela profissão... eu acredito ainda no valor do professor dentro de uma sala de aula...eu acredito que jamais um computador ou um robô vai substituir um professor...porque um robô com toda sua tecnologia vai precisar de um ser humano pra colocar alguma coisa dentro dele [...] apesar do professor não ser bem visto...não ter valor na sociedade hoje...mas ele ainda é importante...se você precisa de um bom advogado ele precisou estudar...precisou de um professor, assim como o juiz...então os professores são essenciais na vida de um ser humano (A-2)

Ao lado do processo formativo desencadeado na Escola Normal, algumas alunas contam com experiências indiretas de formação: observações às práticas de amigas profissionais e conversações com elas. Essas experiências não seriam um elemento de identificação da aluna com a professora?

Eu tenho aprendido com outros professores a melhorar o conhecimento que já tenho do magistério, de ensinar...de ser professora [...] e hoje, por exemplo, eu tenho a oportunidade de conhecer uma professora de matemática...[...] matemática pra mim é uma matéria muito difícil [...] E com ela eu tô aprendendo a amar a matemática...ela está ensinando de uma maneira tão dinâmica! [...] esses exemplos de professores que são dinâmicos...que melhoram a cada dia mais o seu conhecimento com aperfeiçoamento, capacitação...então, esse deve continuar lá no estágio (no campo de estágio) pra passar prós alunos seu conhecimento (A-2).

Há também normalistas que já assumem atividades docentes em pequenas escolas particulares, nas quais experimentam uma formação prática e não raro intuitiva. Este exercício de professora sem formação institucional completa e os contactos que elas mantêm com os demais professores daquelas escolas não estariam produzindo, nessas normalistas, uma forte identificação com a profissão, acelerando o processo de formação em marcha na Escola Normal, sem lhes tirar a condição de aprendiz?

[...] o convívio com os outros professores é bom porque a gente troca...trabalhamos com um plano que todos os professores têm que seguir...só que os depoimentos que nós escutamos de um professor pro outro na sala...realmente...a gente aprende muito...o que acontece com uma sala... acontece na outra...sendo um tema só...mas as atividades são bem variadas (A-10).

À Escola Normal, também afluem pessoas sem a vontade e o entusiasmo pela docência. Assim, necessidades de romper com a inatividade respondem por algumas procuras por essa Escola.

Eu vim estudar aqui porque... estava sem fazer nada em casa [...] que eu já terminei o ensino médio uns seis anos atrás... aí como não consegui emprego, não tinha o que fazer em casa [...] (A-8).

Nesse caso, a escolha alinha-se diretamente às necessidades pragmáticas de inserção no mercado de trabalho, longe de um eventual fascínio ou idealismo pelo magistério, como visto em algumas falas. Destaque-se que, nos casos de escolha pragmática, também ocorrem mudanças qualitativas.

No começo eu entrei aqui porque não tinha o que fazer...eu terminei o ensino médio...aí, pra não ficar sem estudar...eu resolvi fazer o Normal. Eu não tinha na minha cabeça aquilo...eu quero ser professora... a partir do momento que eu entrei, comecei a gostar e ...vou continuar...estou continuando...e quero ser professora (A-11).

A formação na Escola seria desencadeadora do novo interesse? A entrevistada parece apontar um elemento da discussão da identidade: “algo a ser inventado e não descoberto” (BAUMAN, 2005, p. 21). Observe-se nela a não existência de intenção em ser professora, mas o estar construindo seu querer ser professora, pressupondo-se aí uma espécie de luta, revelada na disposição de continuar na Escola Normal, isto é, de construir-se como professora. Para Bauman:

[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22, grifos do autor).

Hall (2003) vai na mesma direção conceitual de Bauman, no que diz respeito à identidade como construção, realçando nela processos inconscientes, fragmentários e sua incompletude:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ (HALL, 2003, p. 38).

Como já se disse antes (capítulo 1- 4), nas Escolas Normais, a normalista vai se aproximando da atividade docente e nesse processo há desfechos imponderáveis que se expressam ora no abandono, ora na continuidade da decisão, ora na reafirmação da escolha ou em outro. O discurso da aluna (A – 8) ilustra o abandono ou a recusa à decisão inicial de ser professora, mesmo estando no término do curso:

Eu não quero ser professora...já tive uma experiência de um mês numa escolinha de auxiliar...mas acho que foi a pior experiência da minha vida...eram 25 alunos, cada um pior que o outro...não sei se era pelo bairro...assim carente...os alunos não tinham educação adequada em casa...queriam fazer na sala de aula...o que faziam em casa...não podia fazer reunião com os pais pra falar com eles...contar a situação...nada...nem gritar...Aí eu desisti [...] continuo aqui...porque tô sem trabalhar...mas se eu conseguir um emprego...aí eu vou sair, com certeza (A-8).

Contrariamente a este desfecho que declara recusa ao magistério há também, ao término do Curso, reafirmações da escolha por ser professora, considerando-se essa escolha algo que tem a ver com interesses próprios e que deve ser perseguido:

Ao término do Curso Normal meus sonhos são muitos...principalmente me aprofundar cada vez mais na área que eu escolhi, que é a educação...porque mexe com meus sentimentos...com a emoção...tem tudo a ver comigo...eu pretendo cursar uma universidade [...] hoje em dia nós não podemos mais perder tempo...a cada ano perdido é uma parte da sua vida que fica pra trás [...] (A-7).

Por sua vez, abaixo, a declaração de sentir-se professora ao final do processo formativo é uma indicação valiosa sobre as vicissitudes por que passa a normalista. Interessante pontuar que essa declaração convicta de sentir-se professora parece estar ancorada na prática docente, paralela à formação de normalista. A força da aprendizagem da docência parece residir na própria docência, enquanto que a formação no Curso seria algo com menor força.

Eu já me sinto professora...porque fazem três anos que eu já atuo na área [...] no Curso Normal você vai aprendendo aos pouquinhos...no 2º ano eu comecei a atuar com uma segunda série...foi muito difícil...quase desisti...só que, com o decorrer dos dias fui aprendendo...com a prática. Eu aprendi muita coisa com a formação aqui na Escola Normal, mas eu devo mais à prática...porque eu já fui ensinando e aprendendo ao mesmo tempo [...] eu quis aprender...o Normal só me capacitou a algo mais...(A-5).

O sentimento de não se sentir ainda professora, ao término do Curso, vem acompanhado da certeza de poder tornar-se professora, de construir-se professora na prática.

[...] não me sinto professora, mas me sinto capaz de entrar no mercado de trabalho...e atuar como uma tal professora (A-12).

A normalista (A-7) mostra, no seu discurso, uma ambivalência quanto ao seu ser professora: o medo da incapacidade de desempenhar-se como professora, pela insuficiência que entende ocorrer à sua formação, contraposto ao próprio desejo de tornar-se professora.

[...] eu me sinto com medo...medo de encarar uma sala de aula definitivamente...porque eu tenho por mim que ficou algo a desejar [...] que eu não aprendi...que vou enfrentar sozinha lá na frente [...] mas, de certeza, com apenas o Curso Normal, aqui, com o que foi trabalhado em sala de aula dentro da Escola, eu realmente não me sinto capaz de enfrentar uma sala de aula [...] Agora, eu me sinto professora por minha parte mesmo me sinto...porque é o que eu quero...e vou buscar novos conhecimentos [...] enfrentar...as barreiras...elas são possíveis de serem derrubadas...(A-7).

As inseguranças em sentir-se professora, enunciadas nos discursos, mostram que o processo identitário com a atividade docente é algo fluido e não se fecha com o término do Curso.

Os discursos lidos permitem compreender a força das relações sociais como também dos elementos subjetivos nas escolhas da formação profissional docente. Permitem apreender vivências das normalistas com o processo de identificação com a profissão de magistério. Este processo, muitas vezes, é desencadeado anterior e paralelamente à Escola Normal, onde pode ganhar força com as aprendizagens, os sentimentos, os embates antevistos da profissão para a qual a normalista se prepara. Sua vivência de “aprendiz de feiticeiro” antecipa vicissitudes do magistério, faz sucessivas aproximações com os desafios docentes, embora sem sua dramaticidade real. Suas escolhas pela profissão são reafirmadas e negadas. Sua identidade profissional de professor não estaria em construção?

4.2 Educação, Escola e Professor

A visão da educação, o papel da escola e do professor na sociedade são construções específicas do processo de formação do educador. As formas como vêm a educação, a escola, o professor são reproduções de elementos do processo de formação? Sínteses precárias de suas experiências, de seus ideais, de conhecimentos acumulados na escola e fora dela?

A educação e a escola são, em geral, tomadas uma pela outra, nas falas das normalistas. A escola é vista como espaço para transformações, destacando-se, particularmente a transformação do pensamento:

O papel da escola na sociedade é pra que haja uma transformação [...] ela tem um papel super importante... porque aqui [na Escola] é onde a criança vai transformar seu pensamento...trabalhar o que ela pensa...como agir...como conviver [...] (A-5).

Esse entendimento parece ir ao encontro do que diz Goldberg (1998, p. 48), a respeito do papel da escola:

[...] Dentre todas as instituições da atualidade, a escola é uma das mais aparelhadas para ajudar as pessoas a pensar claramente, exercitar um julgamento independente, analisar e realizar crítica construtiva. Nesse ponto temos um foco a perseguir rumo á qualidade.

Excetuando-se a transformação sobre a forma de pensar dos alunos que a escola faria, não se observam no discurso das normalistas, referências idealistas/realistas/ou de outro tipo, às transformações que a escola possa mediar no perfil político da sociedade. A própria mediação do pensamento na ação, na convivência, referida por uma aluna, parece não atingir uma dimensão social mais ampla.

Contrariamente ao silêncio observado sobre o papel mediador da escola na construção de relações substantivas da sociedade, detecta-se a escola com funções extensivas ao universo da família e da comunidade. Estas realidades, que eram consideradas pela escola de modo indireto, tomam lugar de frente no papel da escola. A entrevistada é adepta dessa concepção extensiva de escola.

Pra mim o papel da escola não tá só de ensinar...mas também, de acolher, de procurar quais os problemas da comunidade que as crianças estão inseridas...qual o problema que ela tem em casa...os problemas familiares, tudo...é trazer os pais pra participarem também com as crianças... tem que ser além de inclusiva, abranger os problemas da comunidade [...] (A-7).

O amplo papel atribuído à escola remete à polêmica do seu relativo poder. Este poder é, às vezes, idealizado e hipertrofiado. Goldberg (1998, p. 48) participa dessa discussão:

Talvez fosse mais útil perceber que a escola não pode tudo e não fará tudo. Mesmo que pudesse tudo, não poderia fazer tudo [...] O que está em discussão é um papel delegado pela sociedade. Por outro lado, é especialmente importante entender que, mesmo sujeito a limitações de ordem material, temporal e filosófica, uma escola pode fazer melhor certas coisas do que qualquer outra instituição. Se, por um lado, a escola não pode e não deve se propor a “fazer tudo sozinha”, por outro ela é indiscutivelmente habilitada para desempenhar alguns dos mais importantes papéis na educação [...]

Como os professores formadores têm atuado na construção desse papel extensivo de escola com tantas responsabilidades? Encaminham a visão dos normalistas para o poder total da escola? Discutem suas possibilidades e seus limites?

A ampliação do papel da escola se estende ao professor, visto como “educador” e “mediador”, categorias estas que são expressas sem conteúdo significativo.

[...] o professor tem que ser um educador...um mediador. Falam que a escola é o segundo lar da criança, então o professor deve ser uns pais da criança, orientando não só a educação, mas também outros temas como drogas, violência...[...] (A-1).

Funções atribuídas ao professor, possivelmente originárias, de pedagogias do afeto e de atuais políticas/discursos de inclusão social são destacadas, de modo a fazerem do professor um ator educacional que anima, que acolhe, que afirma o outro por suas potencialidades, numa função eminentemente afetiva, de trato com as subjetividades, de observação ao comportamento dos alunos, de reeducação.

O professor tanto dentro da escola como da sociedade... não é só incluir...mas dar amor, carinho, afeto...mostrar pra aquela criança que ela tem um futuro e que deve lutar por esse futuro... tem que observar bem a criança [...] ...de maneira que ela se sinta bem na escola...e que seja vista pela sociedade de uma forma diferente e não só como uma criança pobre...de uma área pobre...mas sim de criança inteligente que busca um futuro melhor pra si própria (A- 7).

Eu acho que o professor tem um papel que às vezes nem sabe que tem...numa sociedade....principalmente por reeducar uma criança....que ela vem totalmente com uma mente vazia...e aqui nós temos o dever de colocar na mente daquela criança algo bom...algo que ela venha desenvolver futuramente para que possa ser alguém...ela já é um alguém...mas um alguém profissionalmente (A- 5).

Estranha é a concepção de “criança com uma mente vazia”, conforme anteriormente dito. Igualmente estranha é a concepção generalizada de criança como portadora de

“deficiências”, do discurso a seguir. Não escapa, por sua vez, aos normalistas a demanda de métodos que ajudam o professor a cumprir suas funções de educador e a desempenhar-se com a igualdade na escola, um tema que, apesar da evidência que lhe deu a modernidade, recicla-se no discurso político atual, através, também, das inclusões:

Eu acho que a escola tem que incluir os alunos de forma que todos sejam tratados igualmente... [...] assim, o professor tem que trabalhar muito...tem que ter vários métodos ...porque cada criança tem a sua deficiência. Ele tem que tá atualizando...procurando novos meios [...] pra os alunos aprender [...] (A-1).

Fala-se na melhoria da educação básica com a ampliação do atendimento escolar e com políticas educacionais, entre elas as de progressão automática no sistema de ciclos, adotada em experiências municipais¹⁴. Nesse contexto, cria-se certo “mal estar” para o professor, à medida que as classes se superlotam sem as necessárias contrapartidas para o trabalho docente. Evasões, repetências, pouco aproveitamento nos estudos dos alunos, desatualização de conteúdos, enfim, desqualificação da escola e do profissional do magistério são resultados desse quadro.

Os normalistas pontuam causas desses resultados perversos da escola, vendo-as tanto em políticas públicas como a referida progressão automática e algumas iniciativas de formação de professores, quanto em alguns fatores subjetivos, de compromissos com a educação.

Eu acho que essa lei que foi criada (no município de Campina Grande) de que a criança da 1º até a 3º série...até o início do 2º ciclo inicial...ela não pode ser reprovada...é um dos casos que mais há de repetência...elas não podem repetir de ano...então ela faz a 1º série, a 2º série, a 3º série...se sabe ler, se não sabe...se sabe escrever, se não sabe...a professora tem por obrigação passar de ano... Futuramente [...] vai chegar na 4º série sem saber ler, escrever.... como a gente vê muitas vezes... [...] chega numa 5º série e muitas vezes tem que repetir porque não aprendeu o básico...não teve uma boa alfabetização...(A-2).

Eu acho que [a desqualificação da escola é] por falta de professores qualificados...que realmente queiram ensinar...e falta também bastante recursos na escola...computadores, jogos, materiais didáticos que [...] possam...despertar interesse...atenção dos alunos...nas disciplinas que eles têm mais dificuldades (A-3).

¹⁴A organização em ciclos visa trabalhar as necessidades educativas dos alunos, diferente de como era/é feita na forma seriada, respeitando os tempos diversos para a aprendizagem e desenvolvimento, pela superação das interrupções artificiais. É adotado no município de Campina Grande desde 1999, através de decreto nº 2.715, de 05 de fevereiro de 1999.

A maior causa do índice de reprovação... é que...[...] ampliaram a estrutura física e não ampliaram a docência da escola...porque existe ainda muitos professores que não estão comprometidos com a arte de ensinar..vêm e não repassam pra seus alunos o que é necessário...também tem alunos que não estão comprometidos com a arte de aprender...aí tem reprovação...não tem um culpado e sim pessoas que não fazem a sua parte [...] (A-4).

[...] será que esses professores estão sendo reciclados... participam de capacitações...ou ele está ali só por ensinar mesmo...só para receber seu salário no começo do mês...eu acho que está faltando mesmo da parte dos gestores e professores...da organização da escola... porque não adianta uma escola ter equipamentos... ter livros paradidáticos... ter laboratórios de informática e não ter pessoas capacitadas pra... levar todo esse conhecimento pra o alunado (A-7).

Outra causa dos resultados negativos da escola, além dos citados, são as dificuldades de conciliação entre trabalho e escola, considerando-se o grande contingente de alunos e alunas que não podem dispensar atividades rentáveis para sua sobrevivência e dedicarem-se apenas ao estudo. Dificuldades da escola em programar um currículo que atenda a interesses de alunos(as) trabalhadores(as) sem sacrificar exigências da escolaridade, como também o próprio interesse de professores(as) para com esses(as) alunos(as) são apontados no discurso:

Por mais que as escolas mantêm seus projetos, tenha seus recursos como tem hoje em dia [...] muitos alunos não vão pra escola. Faz suas matrículas, no período quando recebem suas carteiras...vão embora. Então por isso as escolas vão se acabando...vai faltando aluno. Também tem o preconceito da sociedade. Muita gente que trabalha à noite chega tarde na escola e tem professor que não aceita...a sociedade é também assim...tem alguns preconceitos...se a gente ta na escola é porque quer estudar...mas se a gente não vê os interesses dos professores com a gente também, a gente se desestimula...por isso que muitos alunos também deixam a escola...(A-7).

As normalistas parecem colocar forte atenção à necessidade de uma formação substantiva para o professor. Considerando-se o avanço das ciências no mundo contemporâneo, as demandas qualitativas para a escolaridade, procedentes desse avanço, a preocupação das normalistas com uma formação sólida é legítima. Afinal, elas parecem antever dificuldades provenientes da formação para elas próprias, na condição de professoras.

Através das falas das normalistas, constata-se o entendimento de que é necessária uma melhor preparação para o exercício do magistério, incluindo aí a preparação que se faz

na Escola Normal. As alunas, ou já se convenceram da norma legal que instituiu exigências de formação universitária para a docência, mesmo em seus níveis elementares, ou, antes disso, sentiram/sentem que as demandas atuais ao ensino solicitam um professor com formação mais sólida.

Na minha opinião, a Escola Normal não é suficiente para que o professor possa ensinar, no fundamental e infantil...é necessário que ele depois faça faculdade (A-3).

Um aluno concluinte do Curso Normal não sai preparado para a área de educação, de maneira alguma [...]. Eu acho que precisa da preparação de um curso superior...vai ser muito mais reconhecido [...]. Eu quero fazer um curso superior...porque eu sei que lá vou aprender muito mais (A-5).

Acho que o Normal, só, não ajuda... não é suficiente... eu acho que o ensino superior é o essencial (A - 6).

O convencimento da normalista sobre a necessidade da formação universitária para o professor do ensino fundamental parece acompanhar-se de um sentimento de inquietação pelo não reconhecimento que a formação da professora em nível médio vem recebendo.

[...] eu vejo que o meio, as pessoas não valorizam e não aceitam mais o Normal. Então eu estou me esforçando...tentei o vestibular o ano passado para geografia, não passei...mas vou tentar de novo esse ano (A-2).

Acho que os professores precisam do curso superior pra poder tá numa sala de aula...porque agora as escolinhas também não estão mais pegando, só quem tem o Ensino Normal, tem que ter o curso superior...quem tem o Normal é pra ser auxiliar de sala (A-8).

Mello (2000, p.4) explicita sua posição quanto à formação do professor:

Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental [...]. É também difícil de aceitar que, para lecionar até a quarta série do ensino fundamental, o professor domine os conteúdos curriculares dessas séries apenas no nível médio, enquanto para lecionar a partir da quinta em diante do ensino fundamental e médio seja necessário um curso superior de quatro anos. Da mesma forma, é possível existirem professores polivalentes nas séries terminais do ensino fundamental e até do ensino médio. Do ponto de vista pedagógico, essa é uma decisão que deve ser tomada de acordo com o projeto educacional dos sistemas de ensino das escolas.

A imagem do professor, como exemplo positivo na formação, não tem espaço no discurso das normalistas. Elas dizem existir o contrário dessa imagem, logo, fazem críticas aos professores e ao seu ensino.

[...] o que eu acho um fracasso... são os nossos professores que deveriam ser os nossos mestres, em quem nós devíamos nos espelhar, tá passando isso pra gente...principalmente nós que estamos concluindo o Curso. Se não tivermos uma mente boa, lá na frente vamos estar fazendo a mesma coisa que eles. Eu acho que a defasagem maior é a dos professores... não estão fazendo o papel deles (A-5).

Algumas entrevistadas associam a qualidade na formação do professor à falta de recursos materiais. Sabe-se que a educação exige um trabalho com a cultura historicamente acumulada em livros e em outras fontes. A exigência de livros não é, pois, uma questão particular de um dado professor, mas da própria natureza da escolarização. Entretanto, a ausência de escolas equipadas com bibliotecas capazes de suprirem as necessidades bibliográficas dos alunos e a incapacidade econômica de muitos para a aquisição de materiais levam a problemas de estudos, a julgamentos desqualificantes do professor.

A qualidade do ensino é justamente isso, falta muito material nas escolas...os alunos não têm condições de comprar...às vezes pedem ao aluno....eles têm que tirar xerox...não tem livros...fica difícil (A-10).

[...] tem professor que nem liga pra gente...a gente que se vire...muitas vezes a gente não tem recursos, não tem materiais e tem que correr atrás...tem professor que entende, até ajuda...mas tem professor que não liga, não quer saber [...] os materiais seriam livros que não temos...papel ofício, que só conseguimos algumas folhas se disser que é para professor...a gente tem que procurar fora pra trazer pra cá (A-9).

Outra aluna aposta no bom desempenho do professor e na aula expositiva como indicativos de qualidade. Entende o professor como causa absoluta do sucesso do aluno:

Para mim não basta só a escola ter equipamento. Eu acho que a qualidade do ensino tá relacionada ao bom desempenho do professor [...]. O professor contribui para o bom desempenho do aluno, a qualidade do aprendizado do aluno, de que forma? Com aulas expositivas...o professor influencia a mente da criança, que tenta segui-lo à risca mesmo [...]. o professor é o máximo para a criança...o bom ou mau desempenho do aluno depende exclusivamente do professor (A-7).

A má qualidade do ensino, segundo algumas normalistas, pode ser vista em experiências de estágios, quando se deparam com situações tradicionais de ensino. A qualidade residiria em metodologias dinâmicas, opostas às tradicionais. Observe-se que, se a metodologia tradicional é um aspecto que pode implicar na desqualificação do ensino, é, entretanto, insuficiente para explicar o fenômeno da qualidade como um todo:

Os professores vivem em capacitações, mas em sala de aula parece que esquecem tudo o que aprendeu. Na sala de aula usam, o tradicionalismo mesmo....quadro negro e giz para dar aula. Eu tive uma experiência em uma escola...quando a gente entrou pra estagiar, foi com um plano de aula bem dinâmico...bem versátil [...]. Foi uma polêmica...ninguém queria nada de diferente...apenas copiar...copiar. Foi muito triste. Os professores ainda estão no tradicionalismo de copiar, ocupam o aluno o tempo inteiro copiando...assim eles ficam quietos [...]. A gente vai com um material didático dinâmico pra sala de aula, que trabalhamos o mês todo no projeto...quando chega na sala de aula a professora não deixa a gente realizar o projeto (com música, cartazes, material concreto), porque ela diz que os alunos ficam viciados e depois ela não vai fazer aquilo. Trabalhamos com a interdisciplinaridade...a professora ficou besta (A-2).

A busca de conhecimento pelo professor é um dos caminhos apontadas para superar a má qualidade no ensino:

Se o professor não busca ter mais conhecimento, seu ensino vai ocasionar uma má qualidade no seu ensino (A – 12).

4.3 Conteúdos, Temas e Exercícios de Habilidades Intelectuais

A Escola Normal, como instância de formação sistematizada, desenvolve conteúdos historicamente construídos, entendidos como necessários à formação docente, além de temas que, no presente, são alçados à discussão da sociedade, temas provenientes dos avanços das ciências e de questões vividas pela sociedade. Esses conteúdos e temas são postos para reapropriação/discussão/análise, no currículo da formação docente, com metodologias específicas e convenientes, segundo a natureza de cada conteúdo e entendimento dos que os trabalham. No currículo, em seus componentes de ação, imbricam-se habilidades, atitudes, valores, como outros elementos do projeto de formação das subjetividades em curso na Escola. O currículo, com sua ação modeladora, é vivido pelas normalistas, professores formadores e outros do circuito da escola.

Dentre as disciplinas que compõem a grade curricular do Curso Normal, as que os entrevistados distinguem como significativas para a sua formação docente são: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Psicologia, Educação Infantil.

Na minha formação nesse curso, as disciplinas que mais contribuíram foi a de Educação Especial e a [Educação] de Jovens e Adultos, [...]. Há uma responsabilidade enorme quando você vai trabalhar com crianças especiais...tem que ter uma consciência bastante elevada...é muito delicado...e com jovens e adultos com dificuldades de ler e escrever...(A-3).

A disciplina que eu mais me identifiquei e que mais contribuiu pra mim foi Psicologia...porque eu não tinha idéia do que seria psicologia...as aulas eram super chatas, mas nós aprendemos muito...como conviver, entender por quê do comportamento daquela criança...as fases no desenvolvimento dela (A-5).

A mesma aluna também fez referência à Educação de Jovens e Adultos:

[...] Jovens e Adultos também...porque eu acho muito bonito um adulto querer aprender...essa disciplina me ajudou muito...foi muito árduo o que aprendi, muito sofrido...muitas lágrimas pra aprender...trabalhar integradamente...a Educação de Jovens e Adultos nos deixa preparados pra ensinar pra eles...a nossa professora ela ensinou bastante, tanto a teoria quanto a prática...são as que eu vou sair com mais conhecimento...(A-5).

[...] a disciplina mais importante pra mim foi Educação Infantil, por estar atuando nela e porque tem um ponto xis e envolve tudo (A-12).

Interessante observar que, salvo a Psicologia, as disciplinas distinguidas como significativas tratam de temáticas relativamente novas no universo disciplinar da formação docente. Indicam questões pertinentes a sujeitos que historicamente vinham sendo silenciados, senão excluídos da ação pública educacional: os jovens e adultos marginalizados da escolarização em época própria; os sujeitos com necessidades especiais e as crianças em idade não escolar que hoje são os sujeitos de educação infantil. A novidade, a densidade social dessas temáticas, as virtudes pedagógicas dos professores por elas responsáveis, o gosto pessoal por esses temas estariam na base dessa distinção?

Determinados temas foram destacados como de maior relevância para a formação do professor. Alguns são relacionados às disciplinas tomadas como significativas para a formação, antes referidas.

Durante esse curso pedagógico, nós trabalhamos com vários temas e um me chamou mais atenção. Foi a convivência do professor em sala de aula...É que ele tem que estar atualizado [...] esse tema foi muito polêmico em sala de aula [...] ele me ajudou muito na minha formação (A-1).

Um dos temas que mais me chamou atenção e que eu tenho aprendido muito é a escola e a comunidade, que a escola não trabalha só...a escola e a comunidade, a sociedade e a família, trabalham unidas. Não é só o professor responsável pelo ensino da criança, todos ajudam: a direção, coordenação, os faxineiros, as merendeiras, o porteiro, a SAB, a família, os vizinhos, etc. (A-2).

O que me marcou mais na minha aprendizagem foi quando eu comecei a fazer o plano de aula...preparar aula e dar pras minhas próprias colegas em sala. De início medo e insegurança, depois a adaptação (A-6).

[...] a importância do brinquedo na educação infantil me marcou, porque a partir daí, foi que eu comecei a confeccionar os brinquedos...coisas que eu não tinha habilidade [...] trabalhei com produtos reciclados. Fiquei deslumbrada... (A-7).

Os teóricos que tiveram destaque na formação desenvolvida pela Escola Normal apareceram de forma muito acanhada, nas lembranças recentes dos normalistas. Foram apontados Jean Piaget e Lev Semyonovitch Vigotsky, com maior frequência, enquanto que Henri Wallon, Paulo Reglus Neves Freire e Sigmund Freud foram citados apenas uma vez. A breve referência a esses autores deixa no observador um sentimento de pouca familiaridade dos normalistas com eles.

Há incipientes alusões às tendências pedagógicas mais utilizadas na formação em processo da Escola Normal pesquisada. Alguns alunos, com bastante insegurança, referiram ao construtivismo:

[...] a gente trabalha mais com a tendência construtivista...que o aluno é quem vai construir o seu próprio conhecimento. A gente vê isso daí nas matérias artes e de matemática, que é onde a gente vai trazer um material para que o aluno trabalhe...e vá resolver o seu conhecimento (A-1).

A que mais eu tenho trabalhado é a construtivista...que junto, o professor e o aluno se constrói...o aluno aprende e também ensina [...] a aprendizagem é construtiva, todos trabalham e todos ganham e todos aprendem...(A-2).

[...] a tendência que mais predomina aqui no Curso Normal...é a construtivista...por quê? Porque nela o professor [...] ele tem que tá buscando novos conhecimentos...tem que tá se reciclando, interagindo com seu colega de trabalho [...] buscar novas formas para que as crianças se interessem pelo dom de estudar...não só aquelas teorias...escrever no quadro negro, não...ele tá naquele negócio dela querer construir...brinquedos...querer participar de amostras pedagógicas...(A – 7).

Nesse aspecto, os discursos citados apontam certa eficácia do documento Prática Pedagógica: Mola Propulsora da Qualidade do Ensino (2003, p. 8), (ver capítulo 3), considerando-se que este documento define como objetivo geral da formação na Escola Normal adotar-se a fundamentação “teórico-científica e ético-democrática de cunho construtivista e interacionista”. Observa-se, no entanto, que a concepção de construtivismo, expressa no discurso, carece de melhor tratamento. De acordo com Miranda (2003, p. 88).

As pedagogias construtivistas ou pedagogias psicológicas contemporâneas são a face pedagógica de um processo educacional em curso no Brasil. [...] Como em outros momentos da história da educação, constitui um ideário pedagógico sobre como deve ser a escola, como devem ser os alunos, como deve agir o professor e quais princípios devem orientá-lo. Esses consensos são considerados imprescindíveis ao processo de implementação de uma reforma na educação. No entanto, quase sempre, o que se pretende nessas redefinições e reformas de políticas públicas educacionais é justamente estabelecer novos parâmetros de mudança, que necessariamente não impliquem sua real pretensão ou sua possibilidade efetiva.

Apenas uma normalista fez referência à tendência pedagógica humanista, mostrando incipiência no conhecimento teórico sobre tendências pedagógicas:

Pra mim ainda existe muitos professores com as tendências tradicionais...mas o que prevaleceu nesse Curso foi a humanista [...] é humanista porque hoje em dia tá se perdendo esse método tradicional...é raro os professores serem tradicionais [...] hoje em dia os professores estão procurando [...] saber lidar mais com o aluno...de forma que eles queiram aprender mais, interagir mais e prestar atenção nas aulas...então eles [os professores] estão fazendo de tudo [...] pra despertar o interesse [...] (A-3).

O ascenso ao desenvolvimento da capacidade investigativa na literatura pedagógica vem tomando assento na formação do professor. De acordo com Pimenta (2004, p.17) “A construção do conhecimento se dá através da prática da pesquisa. Ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrerem de uma postura investigativa de trabalho”. Nesse sentido, uma normalista cita a curiosidade como uma condição para a formação, contemplando, de certa forma, a postura investigativa que hoje se declara central no ensino.

A normalista tem que vir pra cá sabendo qual é o papel dela [...] tem que ter [...] curiosidade para aprender mais, porque os nossos professores sabem muito, mas às vezes eles não passam... [...]. Você tem que estar se reciclando, perguntando às pessoas, pesquisando (A-5).

Cobranças sobre a utilização de recursos didáticos modernos e a necessidade de espaços para fazê-los são constantemente feitas, parecendo atribuir-se a esses recursos a qualidade definitiva da atualização necessária à formação docente. Certamente, reduzir-se a formação do magistério à competência para as tecnologias educacionais não é tudo, podendo tal associação ser tomada como influências de tendências tecnicistas, em curso na Escola e na sociedade.

Para uma boa formação prática, a Escola Normal devia ter um laboratório para que aprendesse a usar os aparelhos necessários (A-7).

A Escola Normal precisa de um laboratório...dentro da escola onde a gente preparasse o material pra levar a campo (A-12).

O desenvolvimento de habilidades intelectuais promovido nas aulas, através de procedimentos e métodos didáticos, faz parte da formação do professor. Foi preocupação desta pesquisa focar estas habilidades que incidem no trabalho com o pensamento. Associação de idéias, reprodução, interpretação, comentários, sínteses, críticas, análises são as habilidades enfocadas. Dá-se abaixo a síntese sobre essa questão, contemplando-se tanto os depoimentos dos alunos quanto os dos professores que, nesse momento da pesquisa, falaram do mesmo ponto (apêndice A e B).

Quadro 6 - Depoimentos de professores e alunos sobre habilidades intelectuais exercitadas em sala de aula, por ordem.

Habilidades Exercitadas nas Aulas	Ordem Declarada	
	Normalistas	Professores
Reproduzir falas de autores	-	-
Associar fatos	4º	1º
Comentar idéias	-	4º
Expor experiências próprias	1º	-
Analisar idéias	-	6º
Criticar com argumentos	-	5º
Ouvir exposições	3º	3º
Articular pensamento próprio	5º	-
Falar um tema estudado com as próprias palavras	2º	2º
Refletir sobre aspectos de um tema em estudo	-	-
Fazer perguntas	-	-

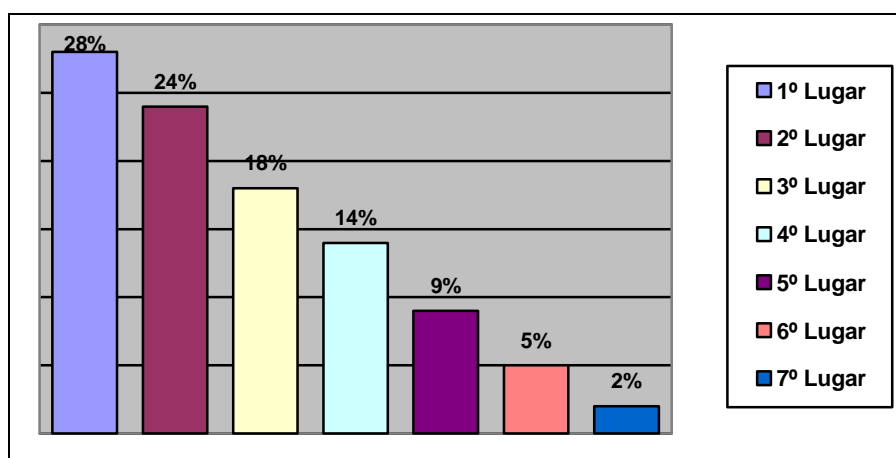
Fonte: Pesquisa de Campo.

Certamente, os olhares dos professores da Escola sobre os exercícios que promovem com os alunos e os olhares destes sobre os exercícios, que realizam ou para os quais são orientados, são diferentes.

Tomando-se como referência a ordem que os professores deram ao trabalho com habilidades intelectuais em sala de aula, pode-se dizer que o estilo pedagógico recorrente na formação dos normalistas é a exposição, seja feita pelo professor, seja feita por alunos, quando falam um tema estudado com as próprias palavras. O trabalho do pensamento, mais constantemente exercitado, parece ser a associação de fatos, a reelaboração do que foi apropriado e a assimilação pela audição. A análise, a crítica, os comentários, que exigem mais elaboração intelectual, parecem tratados com menor frequência. Ficaram ausentes do exercício pedagógico ou não foram referidos, o trabalho com a reprodução de falas de autores, a exposição de experiências próprias, a articulação do pensamento próprio, a reflexão sobre um tema em estudo, o fazer perguntas.

Segundo a percepção dos alunos, o trabalho com as habilidades intelectuais em sala prioriza a exposição de experiências próprias, numa possível alusão aos seus desempenhos verbais em sala de aula, também declarado pelo professor. A reprodução de idéias, declaradas como segunda opção mais exercida é enriquecida pelo filtro pessoal do aluno. Trabalhar a análise crítica, a emissão de comentários, o argumento, o fazer perguntas, foram silenciados pelos alunos, não tendo sido, portanto, percebidos como trabalho sistemático em aulas.

Gráfico 1 - Depoimentos de alunos sobre habilidades intelectuais desenvolvidas em sala de aula, relacionadas à aprendizagem, por ordem e pontuação.



Fonte: Pesquisa de Campo.

O gráfico apresenta a ordem de atividades escolhidas pelos alunos, a respeito de como aprendem melhor:

- 1º lugar – em sala de aula com livros (leitura, estudo dirigido);
- 2º lugar – fora de sala (grupos espontâneos);
- 3º lugar – em aula com o professor (exposição);
- 4º lugar – em discussões, com o coletivo da sala (seminários);
- 5º lugar – fora de sala (leituras individuais);
- 6º lugar – em aula com colegas (estudo em grupo);
- 7º lugar – fora da sala, com explicações eventuais solicitadas.

A escolha por atividades que não exigem maior elaboração do pensamento parece estar mais presente, pois geralmente, são direcionados pelo professor ou textos pré-estabelecidos, acentuando-se o que foi apresentado no quadro anterior.

Esse resultado parece apontar uma dificuldade em adequar a teoria aprendida durante a formação inicial, a uma autonomia de idéias e uma aplicabilidade do conhecimento adquirido na escola. Os alunos parecem um pouco confusos, quanto ao aprenderem mais na sala de aula ou fora dela.

Talvez o fato de não serem exercitadas durante a formação para professor(a), atividades que explorem mais a construção de pensamentos e idéias, a reflexão, o senso crítico e outros, venham contribuir para esse resultado. Ou talvez, por não terem sido estimuladas desde cedo, em escolaridade anterior.

O resultado apresentado sugere também, um repensar na formação docente, em novas propostas de atividades que favoreçam essa formação. Proporcionando condições adequadas para um profissional capaz de enfrentar os desafios existentes no contexto educacional na atualidade.

4.4 A Prática como Esperança e como Crítica no discurso das Normalistas

A referência à importância do estágio na formação do professor é bem constante, quando são postas dificuldades, angústias, desafios que a normalista enfrenta nas primeiras situações da prática.

Atribuindo força substantiva ao estágio na formação, algumas falam dele, salientando pontos de desarticulação entre a formação em curso na Escola Normal e as escolas que servem de campo de estágio.

[...] quando eu fui para o estágio, foi completamente diferente...porque aqui eu estava vendo assunto de 1º, 2º e 3º ano científico... não era o que eu queria...não era o que eu precisava...eles [os professores] têm que preparar a gente para ensinar aos alunos o conteúdo que eles estão vendo [...] agora no 4º ano é que estão voltando e vendo um pouco desse conteúdos...era pra ter preparado desde o 1º ano (A-6).

[...] o estágio...que ele fosse de uma forma mais acompanhada pelo professor da Escola Normal...não como é...nós, alunos vamos a um estágio, chega lá [na escola] e é acompanhada apenas pelo pessoal da escola...e o professor da Escola Normal que deveria ir até aquela escola...pra dizer que tá bom...onde erramos...(A-7).

São destacadas as práticas desenvolvidas na sala de aula como também, oportunidades de participação dos alunos em projetos e programas como experiências relevantes na preparação para os estágios e para as práticas da futura professora, que dão maior sustentáculo às práticas da futura professora.

Eu destacaria como importante [para a formação docente] os estágios [...] a prática leva à perfeição. As aulas de ensino fundamental dentro da sala de aula...ajudam... os estágios que nós fazemos, principalmente no 4º ano [...] são estágios constantes e a gente passa mais tempo lá [...] às vezes somos chamados para participar de projetos e programas...nos dão oportunidades e ajudam a crescer na prática aqui na Escola Normal (A-2).

O que é desenvolvido na Escola Normal abre espaço para a busca de uma complementação de estudos ao que é oferecido nessa escola. Mas, também deixa algumas lacunas, como é observado pelos normalistas:

É necessário procurar fazer uma faculdade...pra complementar o Curso Normal...porque só ele não é fundamental [...] se você quiser crescer nessa profissão, é necessário se qualificar...(A-3).

A partir do entendimento da insuficiência da preparação para o magistério na Escola Normal, alunas passam a detalhar críticas a sua formação. A postergação da formação prática é realçada:

O ensino da Escola Normal, no meu ponto de vista, não é o suficiente para sairmos daqui capacitados...formados para lecionar tanto na escola municipal, quanto estadual ou privada...acho que se devia pensar melhor no ensino da escola normal. Por quê? Porque a gente entra aqui, mesmo quem já fez o segundo grau, e vai ver todas aquelas matérias...novamente [...] acontece que, a prática mesmo, a gente só vai começar a entender no 3º e 4º ano (A-7).

A mesma normalista propõe algumas sugestões, ao mesmo tempo em que expõe suas angústias:

[...] é necessário novas propostas...para que possamos mudar e sair daqui altamente capacitada...existe relatos de algumas alunas que saem daqui e vão ensinar em uma escola e não sabem usar mimeografo...não sabe usar um retro projetor, instalar um vídeo na TV...por que? Porque isso não é ensinado na Escola Normal [...] existem casos de algumas escolas que a gente vai pro estágio...quando é pra retornar [para o estágio] elas não querem, as gestoras não aceitam, por quê? Porque a gente não ta capacitada...chega lá, aí passa vergonha porque não sabe usar os equipamentos, os laboratórios de informática...fica difícil trabalhar dessa maneira...(A-7).

De acordo com Mello (2000, p. 7) são muitas as competências que qualificam um professor:

[...] É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecido nos artigos 22, 27, 32, 35, 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Executar, pois, competências para o uso de tecnologias educacionais que potencializem a aprendizagem é um elemento de formação do (a) normalista. Estas competências foram objeto de críticas de normalistas, ao Curso Normal, ao lado de outros.

O documento “Prática docente: mola propulsora da qualidade do ensino” (2003), já citado, assume a prática pedagógica como eixo da formação da normalista e defende metodologias articuladoras de teoria-prática, de situações problema e de desenvolvimento da reflexão, para o desenvolvimento de competências profissionais.

A eficácia desse documento na Escola parece tímida, particularmente no que concerne ao desenvolvimento de competências, através de metodologias que articulem teoria e prática. O discurso de normalistas, particularmente de uma que já é professora, antes de habilitada formalmente, acusa ausências desse eixo, no processo formativo.

[...] o que eu não aprendi no Curso é como enfrentar algumas situações com alunos que apresentem problemas para aprender como lidar com as questões do dia a dia de sala de aula...como lidar com as mães, com as cobranças [...] isso na teoria eu não aprendi aqui, fui aprender na prática...arduamente [...] eu acho que tinha que ser trabalhado...esqueceram ou não quiseram passar: você tem que ensinar isso, sua importância; isso é do currículo, isso não é [...] é, está faltando...eu não aprendi aqui...(A-5).

Enfim, tentou-se reconstruir neste capítulo, os discursos das normalistas sobre sua formação e, ao reconstruí-los, resgatou-se um conjunto de elementos da formação da “Escola das Acácias”.

Observou-se que a Escola conseguiu reafirmar caminhos e opções, assim como negar outros. Observou-se, também, nos discursos, que a construção do *ser professora* passa por vários caminhos, iniciando-se muitas vezes, antes da opção pela Escola Normal. Brincadeiras de criança, convivência com professores na família, influências de professores, sonhos, imagens, compõem o quadro da escolha da profissão.

Apreendeu-se que a Escola Normal vai introduzindo, aos poucos, a futura professora em contato com o exercício da docência, quando, desde os primeiros anos do Curso, a normalista vai participando de experiências em escolas e posteriormente, em salas de aula. A formação que a Escola desenvolve mereceu críticas, sobretudo do ponto de vista da prática, cuja incipiência é refletida na insegurança, no medo das normalistas entrevistadas, para enfrentarem uma sala de aula.

O estágio aparece como falho, inadequado e bastante precário, dificultado também pela não adequação do que é ensinado na formação e o que elas precisam para o exercício da docência.

Observou-se ainda, a fragilidade com que são trabalhadas as tendências pedagógicas, os teóricos que as subsidiam, os conteúdos e os exercícios de habilidades e competências. As normalistas atribuem a precariedade da qualidade de sua formação nessa Escola à falta de recursos

Há nas falas, uma reiteração do discurso do amor, da vocação, da dedicação, da sublimidade de ser professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Muitas vezes o começo é o ponto final.
Por que chegar ao final pode ser a
única maneira de começar.
O final é o ponto onde começamos.*

T. S. Elliot

Apresentou-se, nesta pesquisa, uma reconstrução do processo de formação de professores(as) em uma Escola Normal em funcionamento. Para tanto, foram considerados discursos dos(as) normalistas e professores(as) formadores(as) e documentos escolares da escola estudada e de órgãos reguladores oficiais. Certamente, essa reconstrução é permeada de lacunas e silêncios, alguns dos quais lidos, outros deixados à sua inércia por limites próprios da investigação.

Como já se conhece, o estudo foi movido por perguntas sobre a formação que se processava em uma escola normal na Paraíba. Perguntava-se: como o(a) normalista fala da formação em ato na escola normal? Que indícios dá sobre sua identidade de professor(a) mesmo vivenciando ainda sua formação? Que aspectos teóricos, práticos e que habilidades intelectuais necessárias à prática profissional da docência têm tido espaço nessa formação? Que pontos do processo de formação são evidenciados por professores(as) e documentos reguladores dessa Escola?

Uma primeira consideração que aqui se faz diz respeito ao estatuto da Escola Normal, enquanto ensino médio e profissionalizante. A Escola Normal como instituição de nível médio e profissionalizante organiza seu currículo para atender a estes dois propósitos. Nesta operação, parece tornar opaca, ao longo do curso, a formação pedagógica profissionalizante, frente à formação propedêutica para o ensino superior. O trato estanque das disciplinas da base comum e da base pedagógica, por professores dessas áreas, termina por dicotomizar a formação e a responsabilizar ou a deixar às disciplinas da base pedagógica o exclusivo papel da formação profissionalizante, segundo professores da base pedagógica (profissionalizante). Estes são incisivos em colocar essa questão, expressando o sentimento de não partilha dos professores da base comum na formação do profissional docente. Parece que as competências da Escola Normal como formação de nível médio e ensino profissionalizante, nos moldes atuais, reedita a questão de descaracterização da formação docente, já discutida em outras épocas.

O reconhecimento legal da insuficiência da formação em nível médio para professores (as) da educação infantil e primeiros ciclos do ensino fundamental (Lei 9294/96) e a instituição do nível superior, como formação para esses (as) professores (as) têm um significado contraditório: de um lado, mostra avanços da sociedade que, ante suas atuais demandas, requer formação de nível superior, a fim de melhor responder à educação que lhe é necessária; de outro lado, para os que estão inseridos no processo de formação média, essa política significa incompletude/inadequação/obsolescência de formação e de sua qualidade profissional para o mercado, criando neles novos desafios quando não insegurança e desconforto consigo mesmo(a). Alguns(mas) normalistas, sob um sentimento de tristeza e discriminação apontam a perspectiva (desejo, e/ou imposição contextual) de cursar a universidade.

Apreender a formação em curso na Escola Normal abrange muitos aspectos. Um deles, talvez o mais difícil e o que, certamente, ocorre – considerando-se teorias sobre a força do currículo, da escola, na formação das subjetividades, dos modos de pensar – é a formação/identidade do ser professor. A pesquisa preocupou-se com este aspecto e observou as opções declaradas dos(as) normalistas sobre a escolha pela formação na Escola Normal. Percebeu-se que a escolha pelo Curso Normal, para a maioria, sofreu influências da família, de remotas brincadeiras infantis, de vivências com professores, e de convicções próprias dos sujeitos.

Essas influências remotas e próximas, certamente, não definem de modo conclusivo a opção por tornar-se professor (a). Entretanto, a construção do professor (a) no curso, empreendidas nos embates com os conhecimentos de atitudes e valores para o enfrentamento da profissão, a interação com profissionais no campo da escola (estágios e outras atividades), a familiaridade com problemas da profissão que articulam um sentimento de “nós”, enfim, todos esses elementos começam a dar força à identificação com a profissão.

Considera-se, pois, que a formação docente, tomada desde a opção pela Escola Normal, até seu vivenciamento nessa escola, coloca possibilidade para a emergência do processo de identificação com a docência. Esse processo se afirmará na prática da docência, como também nas lutas pela afirmação e valorização do profissional. Há também que se considerar, no mesmo processo, possibilidades de se redefinirem opções e convicções julgadas firmes.

Concorda-se com teóricos da educação a respeito da força da prática e de seus enredamentos na afirmação da identidade do professor. Sob a força desta pesquisa, afirma-se

que no processo de formação também se desencadeiam elementos identitários. Com a leitura atual de estudiosos que advogam a perda de referências estáveis na formação da identidade, considera-se a constituição da identidade como processo aberto. Assim, o ser professor é uma construção que se dinamiza com afirmações e negações e na qual pesam a prática docente articulada a teorias e a experiência social e política mais ampla.

Os documentos considerados importantes para a vida na escola permitem ver contradições entre princípios ali defendidos e o que está sendo desenvolvido na Escola, principalmente em relação à prática, entendida como mola mestra da formação dos futuros professores. O estágio foi alvo de críticas dos(as) normalistas, tanto pelo reconhecimento de seu papel na formação docente, quanto pelo despreparo com que chegam a ele e, ainda, pelo acompanhamento insuficiente que lhe é feito.

A formação específica para a atuação do(a) professor(a) aparece, nos discursos dos(as) normalistas, como incipiente e denunciada como fonte de inquietações sobre a eficiência do seu futuro trabalho. Críticas à formação prática no que tange aos estágios, como já se observou, e críticas às competências não desenvolvidas para uso de recursos tecnológicos de ensino são recorrentes. É também forte, nesse discurso, o enaltecimento à educação, através da força do amor aos alunos e à profissão. Alusões ao desenvolvimento da consciência crítica do(a) professor(a) como elemento da formação profissional é silenciada, podendo-se observar, entretanto, pequenas críticas a situações próximas, referentes à ação da escola ou do professor. As habilidades intelectuais, consideradas recorrentes no trabalho escolar, nucleiam-se em torno da audição e da exposição, silenciadas as que demandam comentários, críticas, articulação do pensamento próprio, a reflexão em estudo, entre outras.

Considera-se, enfim, que a formação institucional do professor tem um papel importante, pois é na dialogia dos discursos díspares/coesos que aí se travam, é nas idealizações/tensões sobre seu futuro campo de trabalho que os formandos(as) vão construindo referências (móveis) para o seu ser professor(a). Nesse contexto vão sendo identificados e se identificando com a profissão docente. Vão enfim, tornando-se professores(as) e sentindo-se professores(as).

É necessário que as instituições de formação de professores, seja em nível médio, seja em nível superior, constituam-se objetos permanentes de políticas que as renovem como oficinas de intelectuais competentes e críticos para a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 96, p. 71-78, fev, 1996.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores**. Compartilhando e construindo conhecimentos. Porto Alegre: Medição, 2002.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Baumam**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para Formação de Professor**. 2. ed., Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAMINHA, A. **A normalista**. 8. ed. (Prep. Sabóia Ribeiro) São Paulo: Ática, série bom livro, 1985.

CARDOSO, L. Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor, ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil V. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não se foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CATANI, D. et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. et al (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: Uma Alternativa Pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez editora, autores associados, 1984.

CAVALCANTI, M.; CRUZ, M. Formação de professores: história de mulheres professoras. In: FREITAS, M. (org.) **Memória de professoras**: história e histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo**: o que isso tem a ver com você, professor? 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

CUNHA, Clévia Suyena de Sousa. **A formação do professor das séries iniciais e a disciplina intelectual**: o caso do IEP. João Pessoa: UFPB, 1996.

CURY, Carlos R. Jamil. Fórum Educação, cidadania, sociedade-avaliação do ensino Médio em discussão. **Ensaio**: avaliação da política pública educacional. Rio de Janeiro, v. 6, nº 18, p.131, jan./mar., 1998.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

_____. **Educação e Conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FONTANA, Roseli A. **Cação**. Como nos tornamos professoras? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL Vol. 3. UNESP.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRANCISCO, Filho Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: editora Olho d'água, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção à uma política de formação de professores. In: **Em Aberto**, Brasília, nº 54, 1992.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens Pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro. 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de Professores: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOLDBARG, Marco César. Educação e qualidade: repensando conceitos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. São Paulo, v. 79, set/dez, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KINCHELOE, Joel. **A Formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KULESZA, W. Andrzy. A Institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, nº 193, p.63-71, set./dez., 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org). **Formação de professores: passado, presente e futuro**, São Paulo; Cortez, 2004.

MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MATOS, Clarence José; NUNES, César A. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1994.

MATOS, Gregório. *Literatura Brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica. Uma (re)visão radical**. São Paulo, v. 14, nº 1, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 29/08/06.

MINAYO, M. C. de Souza (org.). DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. Gouveia. **Construtivismo, normalização da criança e reforma educacional**. In: ARANTES, Tiballi E.; Matias. Chaves S. (org). Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MOITA, M. da Conceição. **Percursos de formação e de transformação. Vidas de professores. Coleção ciências da educação**. Vol. 4, Porto Editora, 1995.

MOLL, Luis C. **Vygotski e a educação**. Tradução de Fani Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema**. In: SEBINO, R. V. et al (org.) **Formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, 2002.

_____. **Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

_____. (cord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 22, nº 74, p. 27 – 42, abril 2001.

NUNES, Clarice. **Ensino normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, M. de Lourdes Barreto. Escola pública: de utopia de igualdade a bem de mercado. In: SÁNCHEZ Sebastian Martin; SWARMAKAR Sudha. Campina Grande: EDUEP. 1999.

_____. Colégios e liceus na Paraíba dos oitocentos: ofícios da cidade. In: SCOCUGLIA, A. C.; MACHADO, C. J. S. (org). **Pesquisa e Historiografia da educação brasileira**. Campinas-SP: Autores associados, 2006.

OLIVEIRA, Ramom de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Edil V. (org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARAÍBA, Secretaria de Educação e Cultura. Magistério nas Escolas Públicas Estaduais. Governo do estado da Paraíba. João Pessoa, 1990.

_____. SEC/COEM. Escolas Normais, Situação fora dos Parâmetros Legais. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio. Inspeção Técnica de Ensino. João Pessoa, 1996.

_____. SEC/COEM. A Reconstrução da Escola Normal na Paraíba na busca da Qualidade do Ensino. João Pessoa, 1996.

_____. Escola Normal Pe. Emídio V. Correia Regimento Escolar. Campina Grande, 2000.

_____. SEC/ COEM Referencial Curricular para o Ensino Normal. Versão Preliminar, 2006.

_____. Escola Normal Pe. Emídio V. Correia. Projeto Político Pedagógico. CEPES – CG2. Campina Grande, 2002.

_____. SEC/ 3º Região de Ensino. Escola Normal Pe. Emídio V. Correia Prática Docente: Mola Propulsora da Qualidade do Ensino. Campina Grande, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria do Socorro Lucena; São Paulo: Cortez, 2004.

QUELUZ, Gracinda Ana (orientação); ALONSO, Mirtes (org.). São Paulo: Pioneira, 1999.

RABELO, A. Oliveira. **A memória das normalistas do IESK de Campo Grande/RJ**. Dissertação de Mestrado, 2004.

RIBAS, JR. Fábio. **O professor de 1º Grau**: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1988.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, J. M. C. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **A história da educação no Brasil**. 11. ed. São Paulo, Vozes, 1993.

SACRISTAN, G. **El profesor como investigador em el aula**: um paradigma de formación de profesores, España, Rev. Educación y Sicidad, nov/dez, 1989.

SANTOMÉ, Turjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SARMENTO, Jacinto Manuel. **A vez e a voz dos professores**. Porto, 1994.

SAVIANI, Dermaival. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. Rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (coleção educação contemporânea).

SERBINO Raquel Volpato (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Seminários e debates)

TANURI, L.M. Contribuição para o estudo da escola Normal no Brasil. **Centro Regional de Pesquisa Educacional “Professor Quiroga Filho”**, v. 13, São Paulo, 1970.

_____. **O Ensino Normal no estado de São Paulo**. São Paulo: USP, 1979.

_____. História de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, maio-agosto, nº 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.61-88, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Atualidades pedagógicas**, v. 130. São Paulo, Companhia editora nacional, 4. ed, 1977.

_____. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, nº 104, out./dez., p. 278-287, 1996.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Editora: Atlas S.A. 1995.

VAÍNFAS, Ronaldo; NEVES, Guilherme Pereira (co-autor). **Dicionário do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

YANNOULAS, S. C. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, A. (org.) **Trabalhando com a diversidade no PLANFOR**. São Paulo: UNESP, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A

Questões para Pesquisa com Professores Formadores

- 1 - Você é professor (a) da escola normal, logo você é formador (a) de professor. Como você entende a questão da formação?
- 2 - O que você considera fundamental na formação de professores?
- 3 - Você acha que esta escola está trabalhando ou está atenta ao que é fundamental para o professor?
- 4 - Quais são os autores que fundamentam seu trabalho de professor?
- 5 - Qual o espaço que o livro tem no seu trabalho?
- 6 - O que mais se tem exercitado nas aulas? pontue de 5 a 10:
 - () reproduzir falas de autores,
 - () associar fatos,
 - () comentar idéias,
 - () expor experiências próprias,
 - () analisar idéias,
 - () criticar com argumentos,
 - () ouvir exposições,
 - () articular pensamento próprio,
 - () falar um tema estudado com suas próprias palavras,
 - () refletir sobre aspectos de um tema em estudo,
 - () fazer perguntas
- 7 - Fala-se atualmente da necessidade ou importância de se formar professores reflexivos, o que você acha disso?
- 8 - Quais as dificuldades enfrentadas pela escola no seu trabalho de formar professores?
- 9 - Conheço o PPP desta escola, como tem sido a sua participação na formalização deste projeto?

Apêndice B

Questões para a Pesquisa com Alunos da Escola Normal

1- Perguntas de socialização

- 1.1 Por que está estudando para ser professora?
- 1.2 Tem alguma convivência com professores (a) que já atuam na educação?
- 1.3 O que eles falam da profissão?
- 1.4 O que você tem aprendido com eles?

2- Visão da educação e da formação profissional como fator de qualidade de ensino

- 2.1 Qual é o papel da escola na sociedade?
- 2.2 Qual é o papel do (a) professor (a) dentro da escola e da sociedade?
- 2.3 Tem-se dito que a escola no Brasil, apesar de ter ampliado o atendimento à população, ainda vai mal... Há repetência... Pouco aproveitamento de estudos... Que causas podem estar ocasionando, no ensino fundamental, esta escola que reprova, que não ensina? O que se espera dela?
- 2.4 Dentre essas causas, cite aquelas que você julga mais fortes, pela ordem.
- 2.5 Existe alguma relação com a qualidade no ensino?
- 2.6 O que diz da formação do professor nesse quadro (da qualidade do ensino) ?
- 2.7 O professor (a) formado (a) na Escola Normal tem, ainda hoje, um espaço na educação escolar, com respaldo na Lei 9394; 96. Esta Lei prevê a formação do professor da educação infantil e ensino fundamental em nível superior. Seria necessário que a formação desse professor fosse feita em nível superior?
- 2.8 Você tem planos de estudos para depois da conclusão do Curso Normal? Pôr que?

3- Formação – conteúdos, teóricos, exercício de habilidades intelectuais, métodos.

Você cursa o último período de formação na Escola Normal. Vamos falar sobre esta formação.

- 3.1 Pensando nas disciplinas do currículo, quais as que contribuíram significativamente na sua formação? Pode citar algumas e dizer em que contribuíram?
- 3.2 Que temas ou assuntos estudados no curso você achou importantes para a sua formação?
- 3.3 Que autores (as) lidos (a) contribuíram para a sua formação?
- 3.4 Que tendências pedagógicas vêm predominando na sua formação de normalista?
- 3.5 O que você destaca de importante para que a normalista tenha uma boa formação prática?
- 3.6 Isto é desenvolvido no seu curso?
- 3.8 Você sente falta de algum assunto necessário para a atuação de professora que não tenha sido contemplado no Curso?
- 3.9 O que mais se tem exercitado nas aulas, pontue de 5 a 10 :
 - () reproduzir falas de autores,
 - () associar fatos,
 - () comentar idéias,
 - () expor experiências próprias,
 - () analisar idéias,
 - () criticar com argumentos,
 - () ouvir exposições,
 - () articular pensamento próprio,
 - () falar um tema estudado com suas próprias palavras,
 - () refletir sobre aspectos de um tema em estudo,
 - () fazer perguntas

3.10 Você aprende melhor:

- em aula com o professor (exposição)
- em aula com os livros (leitura, estudo dirigido)
- em aula, com colegas (estudo em grupo)
- em discussões, com o coletivo da sala (seminários)
- fora da sala, (grupos espontâneos)
- fora da sala (leituras individuais)
- fora da sala, com explicações eventuais solicitadas

3.11 Como Você se sente nesse processo de formação docente?

3.12 Como a formação de normalista que você viveu nesta Escola Normal vai ficar na sua memória?