



MÁRCIA REGINA DA SILVA

**O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO NA REDE PÚBLICA E A SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

CANOAS, 2022

MÁRCIA REGINA DA SILVA

**O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO NA REDE PÚBLICA E A SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Hildegard Susana Jung

Canoas, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Márcia Regina da.
O Curso Normal em nível médio na rede pública e a sua contribuição para a profissionalização docente [manuscrito] / Márcia Regina da Silva – 2022.

166 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
“Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung”.
“Co-orientação: Prof. Dr. José Edimar de Souza”.

1. Curso Normal. 2. Profissionalização docente. 3. Saber da experiência.
I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 37

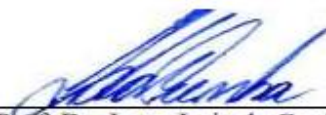
MÁRCIA REGINA DA SILVA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

P/ 

Prof. Dr. Edison Luis Saturnino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM



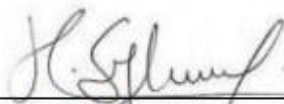
Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle, Canoas/RS



Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle, Canoas/RS



Prof. Dr. José Edimar de Souza
Coorientador - Universidade de Caxias do Sul – UCS



Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle,
Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 16 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, presença inspiradora e grandiosa em minha trajetória de vida.

Aos meus estimados pais, Pedro e Celira, sempre compartilhando a minha caminhada, oferecendo seu apoio, cumplicidade, alegria e aprendizagens.

Ao meu marido Everton, por toda a parceria, incentivo e envolvimento com minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela oportunidade de cursar o Doutorado em Educação, mediante a concessão de bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, que sempre contribuiu para minha construção acadêmica, de forma acolhedora, dialógica e incentivadora. Minha gratidão especial a cada Professor, Professora, com quem convivi, aprendi, e pelo incentivo a seguir comprometida com a Educação.

À Prof^a Dr^a Hildegard Susana Jung, orientadora desta tese, por sua postura sábia, humilde, dialógica, incentivadora, alegre, com à qual me conduziu nesta caminhada árdua, repleta de aprendizagens, desafios, (re)construções e descobertas.

Aos Professores Dr. José Edimar de Souza (Coorientador), Paulo Fossatti, Roberto Carlos Ramos, Edison Luis Saturnino e Jorge Luiz da Cunha, que compuseram as bancas examinadoras, pelas pertinentes contribuições.

À querida colega, que logo transformou-se em amiga, Charlene Bitencourt Soster Luz, que foi sempre presença incentivadora em todos os momentos. Fizemos uma bela história juntas pela nossa convivência.

Aos colegas mestrandos e doutorandos da Universidade La Salle com quem convivi no período do Doutorado, seja de modo presencial ou, em virtude da pandemia, no formato virtual. Foram muitas aprendizagens compartilhadas, sejam elas nas aulas, nos grupos de pesquisa ou nos demais espaços e eventos acadêmicos.

À Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Esteio pelo deferimento da minha solicitação de Dispensa para Estudos, a fim de dedicar horários sistemáticos e semanais à pesquisa.

Ao Instituto de Educação Estadual Rubén Darío pela acolhida, confiança, carinho e comprometimento em todo o processo da pesquisa. Em especial à diretora Susana Bressani Rodrigues, que se mostrou sempre disponível a contribuir neste contexto.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, que muito contribuíram com suas vivências, concepções, reflexões acerca da docência no curso Normal.

A todas as pessoas que, de algum modo, fizeram parte desta etapa acadêmica que se concretiza. Agradeço a escuta, o apoio, a compreensão, o incentivo.

“No meio, a gente descobre que fazer a coisa certa é sempre um ato revolucionário. Que é mais produtivo agir do que reagir. Que a vida não oferece opção: ou você segue, ou você segue. Que a pior maneira de avaliar a si mesmo é se comparando com os demais. Que a verdadeira paz é aquela que nasce da verdade. E que harmonizar o que pensamos, sentimos e fazemos é um desafio que leva uma vida toda, esse meio todo”. (MEDEIROS, 2017, p. 48)

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas, buscou analisar a contribuição do curso Normal de um instituto de educação estadual da região metropolitana de Porto Alegre - RS, para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: Como o curso Normal contribui no contexto do Ensino Médio na Rede Pública, para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, e que elementos são indispensáveis para um curso de formação inicial que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização? A relevância da investigação residiu nas reflexões atinentes à formação de professores, à profissionalização docente e à valorização do saber da experiência. Este estudo foi de natureza qualitativa e de caráter descritivo, a partir de estudo de caso, tendo como *locus* de pesquisa um instituto de educação estadual localizado na região metropolitana de Porto Alegre - RS. Os instrumentos de coleta de dados foram diários de campo, com os registros da interação da pesquisadora com o referido instituto, grupos focais com alguns professores que atuam no curso Normal, bem como documentos institucionais relativos ao referido curso - o regimento, o projeto pedagógico do curso, além do projeto Memória, desenvolvido no instituto em 2018. Através das proposições investigativas apresentadas, que circunscrevem o curso Normal que permanece efetivo no campo de pesquisa pretendido, foram estabelecidas interpretações relativas à temática na perspectiva da análise hermenêutica, em busca da comprovação da tese aqui apresentada: Entre os elementos fundamentais a um curso público de formação inicial de professores, em nível de Ensino Médio, está o saber da experiência, o qual contribui para uma cultura de profissionalização docente e se desenvolve a partir da aliança entre os campos empírico e teórico. A tese se comprovou, à medida que a práxis (campo empírico) está presente no fazer docente (didático), seja no cumprimento do currículo, na interação colaborativa com os colegas, seja na formação crítica. A aliança entre o campo empírico e o teórico se dá na possibilidade do conhecimento compartilhado, do crescimento conjunto e do amadurecimento profissional, o qual ajuda a forjar a formação crítica, que está pautada na busca constante de crescimento e da própria profissionalização.

Palavras-chave: Curso Normal. Profissionalização Docente. Saber da Experiência.

ABSTRACT

This research, linked to the Graduate Program in Education at La Salle University, line of research Teacher training, theories and educational practices, sought to analyze the contribution of the Normal course of a state education institute in the metropolitan region of Porto Alegre, RS , for teacher professionalization, in the conception of the subjects involved, aiming to propose fundamental elements for an initial teacher training course that values knowledge from experience for a culture of professionalization. The starting point was the following research problem: How does the Normal course contribute to teacher professionalization in the context of high school in the public network in the conception of the subjects involved, and what elements are indispensable for an initial training course that values the knowledge of experience for a culture of professionalization? The relevance of the investigation resided in the reflections related to teacher training, teacher professionalization and the valuation of experience. This study was of a qualitative and descriptive nature, based on a case study, having as research locus a state education institute located in the metropolitan region of Porto Alegre (RS). The data collection instruments were a field diary, with records of the researcher's interaction with the aforementioned institute, focus groups with some professors who work in the Normal course, as well as institutional documents related to the referred program - the regiment, the pedagogical project of the program, in addition to the Memory project, developed at the institute in 2018. Through the investigative propositions presented, which circumscribe the Normal course that remains effective in the intended field of research, interpretations were established related to the theme from the perspective of hermeneutic analysis, in search of proof of the thesis presented here: Among the fundamental elements of a public course of initial teacher training at the high school level is the experience, which contributes to a culture of teacher professionalization and develops from the alliance between the empirical and theoretical fields . The thesis was proven, insofar as praxis (empirical field) is present in teaching work (didactic field), whether fulfilling the curriculum, driving collaborative interaction with colleagues, or as critical training. The alliance between the empirical and theoretical fields takes place in the possibility of shared knowledge, joint growth and professional maturity, which helps to forge critical education. Based on the constant search for development and professionalization itself.

Keywords: Normal Course. Teacher Professionalization. Knowing from Experience.

RESUMEN

Esta investigación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle, línea de investigación Formación docente, teorías y prácticas educativas, buscó analizar la contribución del curso Normal de un instituto de educación público de la región metropolitana de Porto Alegre, RS para la profesionalización docente, en la concepción de sujetos involucrados, con vistas a la proposición de elementos fundamentales a un curso de formación inicial de profesores que valora el saber de la experiencia para una cultura de profesionalización. Se partió del siguiente problema de investigación: ¿Cómo contribuye el curso Normal en el contexto de la educación media en la red pública, a la profesionalización de los docentes, en la concepción de los sujetos involucrados, y qué elementos son indispensables para un curso de formación inicial que valora el conocimiento de la experiencia para una cultura de profesionalización? La relevancia de la investigación residió en las reflexiones sobre la formación de profesores, la profesionalización docente y la valorización del saber de la experiencia. Este estudio fue cualitativo y descriptivo, basado en un estudio de caso, teniendo como locus de investigación un instituto estatal de educación ubicado en la región metropolitana de Porto Alegre (RS). Los instrumentos de recolección de datos fueron un diario de campo, con los registros de la interacción de la investigadora con el mencionado instituto, grupos focales con algunos docentes que actúan en el curso Normal, así como documentos institucionales relacionados con ese curso - el regimiento, el proyecto pedagógico del curso, además del proyecto Memoria, desarrollado en el instituto en 2018. A través de las proposiciones investigativas presentadas, que circunscriben el Curso Normal que permanece vigente en el campo de investigación pretendido, fueron establecidas interpretaciones relacionadas al tema desde la perspectiva del análisis hermenéutico, en busca de prueba de la Tesis aquí presentada: Entre los elementos fundamentales a un curso público de formación inicial docente en el nivel medio se encuentra el saber de la experiencia, que contribuye a una cultura de profesionalización docente y se desarrolla a partir de la alianza entre lo empírico y campos teóricos. La tesis se comprobó en la medida en que la praxis (campo empírico) está presente en la enseñanza (didáctica), ya sea en el cumplimiento del currículo, ya sea en la interacción colaborativa con los colegas, o en la formación crítica. La alianza entre los campos empírico y teórico se da en la posibilidad de compartir conocimientos, crecimiento conjunto y maduración profesional, lo que ayuda a forjar formación crítica, guiada por búsqueda constante de crecimiento y profesionalización propia.

Palabras clave: Curso Normal. Profesionalización Docente. Saber de la Experiencia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Consulta aos periódicos SCIELO	32
Quadro 2 – Consulta aos periódicos CAPES	33
Quadro 3 – Consulta à BDTD	35

LISTA DE SIGLAS

AE	Aproveitamento de Estudos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	Conselho Estadual de Educação - RS
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
DTG	Departamento de Tradições Gaúchas
EMC	Educação Moral e Cívica
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação - Brasil
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	17
1.2 Questão de pesquisa	21
1.3 Objetivos	22
<i>1.3.1 Objetivo geral.....</i>	<i>22</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	<i>22</i>
2 PERCURSO INVESTIGATIVO	24
2.1 Abordagem e tipologia do estudo.....	25
2.2 Instrumentos de coleta e aspectos éticos	26
2.3 Análise dos dados	30
3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBJETO DA PESQUISA	32
4 A INSTITUIÇÃO DA ESCOLA E DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL	38
4.1 Nascimento da Escola	38
4.2 As Conferências Pedagógicas	49
5. PROFISSÃO DOCENTE E O SABER DA EXPERIÊNCIA.....	53
5.1 Docência e Feminização	62
6 O CURSO DE MAGISTÉRIO: ORIGEM E DESTITUIÇÃO DE UM PERCURSO DE FORMAÇÃO	76
6.1 A escola de primeiras letras e o período Imperial.....	76
6.2 O surgimento das escolas normais.....	81
<i>6.2.1 A Escola Normal e a República.....</i>	<i>87</i>
<i>6.2.2 Caminhos condutores do Curso Normal</i>	<i>94</i>
6.3 O Curso de Magistério e a Profissionalização	99
<i>6.3.1. Marcos legais</i>	<i>105</i>
6.4 (Im)possibilidades do Magistério	107

7 AS VOZES DO CAMPO EMPÍRICO: MEMÓRIAS, DOCUMENTOS E CONCEPÇÕES SOBRE O OBJETO DE PESQUISA	113
7.1 - Memórias e concepções dos sujeitos participantes da pesquisa	113
7.1.1 <i>O percurso do curso Normal: entranhamentos docentes.....</i>	<i>114</i>
7.1.2 <i>Profissionalização docente: a formação no curso Normal a partir da perspectiva dos sujeitos</i>	<i>118</i>
7.1.3 <i>Memórias e visões acerca do saber da experiência.....</i>	<i>120</i>
7.1.4 <i>A formação inicial de professores na visão dos sujeitos: a valorização do saber da experiência para uma cultura de profissionalização</i>	<i>122</i>
7.2 Grupo focal 2: a retomada do diálogo.....	124
7.3 Documentos referentes ao Instituto Estadual de Educação e curso Normal.....	127
7.4 Formatura e Discurso dos Paraninfos.....	133
8 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS A UM CURSO PÚBLICO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO.....	139
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	159
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – Professores do curso Normal..	161
ANEXO 1 - FOTOS DO ACERVO PESSOAL DA AUTORA.	162

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral analisar a contribuição do curso Normal de um instituto de educação estadual da região metropolitana de Porto Alegre-RS, para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. Embasamo-nos em alguns autores que instigam a reflexão, a partir de determinados aspectos: história construída pelo pesquisador, assim como constituinte do sistema educativo; articulação entre presente e passado, retomando a memória; áreas organizativas das instituições educativas; processo formativo das novas gerações; escola e escolarização constituídas, a partir da escola, cultura e gramática escolar; escola como instituição social; processos de escolarização; escolas de curso Normal (iniciadas no século XIX), no Brasil, e concepções a respeito do ser professor.

Segundo Souza (2020b, p. 7), “a história é construída pelo pesquisador, a partir da seleção de fatos considerados relevantes, e que interpretados a partir da aplicação de um método contribuem para a escrita da história”. Ou seja, a partir de recortes elencados pelo pesquisador, a pesquisa na perspectiva histórica retrata e contribui para a perpetuação da história, por meio da escrita, sem desconsiderar a utilização de um método que conduzirá todo o processo.

Pimentel (2001) defende que, no movimento de articulação do presente com o passado, o pesquisador retoma suas raízes, ativa ou reativa as memórias. Afasta-se, deste modo, de uma provável fragmentação quando busca, na pesquisa, a ligação entre esses dois tempos históricos da vivência humana, a fim de ir além de análises que o conduziriam somente a ratificar o passado e engrandecer o presente. Tal articulação temporal necessita de um olhar atento para que o passado não seja simplesmente confirmado em contraponto ao presente, valorizando-o sem profundidade.

Segundo Magalhães (2004), as instituições educativas em vigência possuem duas grandes áreas de organização distintas e interligadas: área pedagógica e didática e área de direção e gestão. Essas áreas procuram especialização acerca de agentes e de relações determinantes. O autor salienta que a história da educação se reivindica quanto a uma aproximação dos sujeitos, considerando que a construção dos fatos educativos envolve tanto a objetivação quanto a subjetivação. Nesse sentido, questiona como lidar com os contextos, como historiar os processos educativos e, ainda, como construir os sujeitos históricos.

Portanto, entende-se que as escolas necessitam de sujeitos em interação na construção de conhecimentos individuais e também coletivos. Acredita-se que para lidar com distintos contextos é necessária uma aproximação com eles, a fim de contribuir para a formação de cidadãos históricos.

Ainda, referindo-se à história, Magalhães (2004) observa que ela constitui o sistema educativo, e não se trata de uma soma de instituições sobrepostas, nem, ainda, da possibilidade de uma determinada história institucional se constituir possível, desconsiderando um todo coerente. E defende: “É nos domínios da representação e da apropriação que esta autonomização se revela mais consequente, porque é mais relacional e menos autocentrada (MAGALHÃES, 2014, p. 114)”. Ou seja, a autonomia se institui em espaços onde há interação entre os sujeitos, e esta acontece efetivamente com a apropriação.

Carlesso e Tomazetti (2009) declaram que no processo formativo das novas gerações há uma imensa preocupação do universo adulto. Crianças e jovens, sob diversos formatos de educação, são inseridos em um mundo que, pouco a pouco, é apresentado sob a perspectiva de patrimônio. Preparar os mais novos para interagir com harmonia no meio social, democrático, cooperativo e solidário requer planejamento e desenvolvimento de práticas educativas, que não se limitem a saberes acadêmicos, relacionados a um lugar idealizado, distante das vivências do cotidiano. Pensar a educação da criança como um modo de perdurar os saberes até então construídos pela humanidade exige ainda que lhe sejam oferecidas condições para a construção de significações individuais, que se relacionem com o contexto em que interage. A educação, portanto, perpassa diferentes gerações, transformando-se à medida que os sujeitos constroem os seus saberes, a partir do meio em que vivem, das interações que estabelecem e dos conhecimentos acadêmicos que acessam, reconstruindo-se nos diferentes contextos que frequentam processualmente.

Magalhães (2004, p. 119) concebe também que “a escola como objeto historiográfico e como base de uma etno-historiografia da educação faz emergir a educação como construção histórica e a escolarização como principal processo de educação”. Escola e escolarização são definições que representam situações e registros diferentes, a partir de um único movimento, constituído por três elementos: escola, cultura escolar, gramática escolar; aprendizado relacionado às culturas, aos valores, aos saberes e ao saber-fazer; a representação social e individual dos modelos escolares e das aprendizagens e habilidades. Deste modo, entende-se que tal processo envolvendo a escola e a escolarização depende de aspectos relacionados à própria escola, à cultura e à gramática que perpassam este contexto.

Para Dewey (2005), a escola é, primeiramente, uma instituição social. Sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente o modo de vida comunitário, no qual aquelas agências estão concentradas, e que será a mais fundamentada em suscitar com que a criança compartilhe dos aspectos herdados da raça, e faça uso dos seus próprios poderes para questões sociais. Nessa perspectiva, a educação é um processo de vivência, não um preparo para a vida futura. A partir disso, entende-se o valor educativo muito mais atrelado às experiências diárias, sociais e cotidianas do que um exercício de formação para o futuro.

Souza (2020, p. 374) concebe que “[...] os processos de escolarização representam as práticas sociais estabelecidas pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo”. Neste sentido, a escolarização perpassa a interação e o contexto entre os envolvidos no processo. No que diz respeito à questão identitária, Magalhães (2004, p. 141) defende que:

A construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de análise, integração e correlação entre uma multifatorialidade e uma multidimensionalidade, de categorias e de variáveis criteriosamente definidas e informadas, com base em recursos metodológicos interdisciplinares – abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica.

Deste modo, percebe-se que as instituições educativas se consolidam a partir de uma rede complexa de elementos que, interligados em diversas abordagens, correspondem ao processo educativo, considerando que este envolve a formação de pessoas que carregam suas especificidades sociais, pedagógicas, econômicas, curriculares e antropológicas.

As escolas de curso Normal foram instituídas no decorrer do século XIX, no Brasil, cujo propósito era “ensinar como se ensina” e formar candidatos ao magistério público. As iniciativas, modelos, tempos, formas e recursos elencados no estabelecimento dessas instituições mostraram-se variados, e mudavam conforme o período em que foram implementados, o lugar onde foram inseridos, os discursos e os interesses que os cercavam. Esses elementos produziram irregularidades e instabilidades no movimento formativo de professores primários brasileiros (UEKANE, 2016).

Segundo Martins (2009), desde sua institucionalização, até o século XX, as Escolas Normais foram o principal *ethos*, no qual se criaram condições culturais para o processo formativo do professor da etapa inicial da Educação Básica. Coelho e Diniz-Pereira (2017) observam que como a característica da prática educativa do docente da Educação Básica é dedicada a crianças e adolescentes, dando continuidade, sob vários aspectos, à educação, habitualmente recebida na família, e por dela terem se responsabilizado, historicamente, associações religiosas, o Magistério foi e ainda se mostra associado com os cuidados

maternos e com algo que se realiza por amor e em atendimento a uma concepção divina. Essa representação do professor como alguém motivado a realizar seu ofício sem maiores interesses relativos à remuneração, e não como uma profissão, cujos profissionais agem de acordo com um *ethos* profissional, possuindo saberes e reivindicações específicos, necessitando serem remunerados por sua prática, apresenta-se ainda muito presente no âmbito social, inclusive entre docentes.

Flôres (2018) salienta que uma afirmação compartilhada está presente na imprensa, nas escolas de Educação Básica, no âmbito acadêmico ou no senso comum: o Magistério é uma categoria profissional desvalorizada. Reproduz-se que é necessário haver valorização, reconhecimento mais abrangente com relação ao trabalho desempenhado pelo corpo docente. Tais discursos são frequentemente grifados pelo entendimento de que valorizar o Magistério parte, essencialmente, de uma melhor remuneração, fundamentada tanto pela formação acadêmica exigida dos docentes quanto pela consistência e natureza da atuação realizada.

A partir dos objetivos propostos, a tese que propomos, neste estudo, é a seguinte: Entre os elementos indispensáveis a um curso público de formação inicial de professores em nível de ensino médio está o saber da experiência, o qual contribui para uma cultura de profissionalização docente e se desenvolve a partir da aliança entre os campos empírico e teórico. A modalidade de pesquisa é a qualitativa, com abordagem descritiva através de grupo focal, com profissionais que atuam na docência do Curso Normal e, ainda, pesquisa documental, na perspectiva de estudo de caso, cujos dados serão analisados na perspectiva hermenêutica. O *locus* de investigação é um instituto de educação estadual que oferta o curso de Magistério há 27 anos, que, atualmente, chama-se curso Normal, e está localizado na região metropolitana de Porto Alegre-RS.

1.1 Justificativa

Sou¹ professora da rede municipal de ensino de Esteio desde 1996. Antes de me tornar servidora pública, já atuava como docente há dois anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Esteio, uma entidade filantrópica.

No início dos anos 1990, ingressei no curso de Magistério, onde passei aos poucos a modificar a postura passiva de estudante para me desafiar a perguntar, opinar e refletir diante

¹ Permito-me escrever este tópico em primeira pessoa do singular, assim como singulares e pessoais também são as vivências aqui descritas.

das temáticas acerca da Educação. A partir das diferentes disciplinas cursadas, das atividades em grupo, das apresentações diante da turma, das substituições que realizava na própria escola no turno oposto, do pré-estágio e das saídas culturais fui me inserindo no universo da Educação, mais especificamente da docência, com comprometimento e a certeza de que trilhava o caminho que já havia escolhido no final do ensino fundamental.

Neste sentido, Bondía (2002, p. 21) defende que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”. Ou seja, as minhas experiências na etapa formativa me exigiram tempo para parar, olhar, refletir, escutar, me encontrar com o outro, a fim de compreender o sentido das minhas ações, ressignificando-as, a partir do que vivenciei.

Seguindo as reflexões a partir das vivências, Freire (1996) concebe que é importante observar-se na experiência discente, pois ela é embasadora da prática docente que se terá futuramente ou que se faz de modo concomitante com aquela. No exercício de viver com criticidade a liberdade, na condição de aluno ou aluna, em grande medida haverá a preparação para comprometer-se ou refazer-se acerca da autoridade enquanto professor. A vivência como aluna e, ao mesmo tempo, como professora realmente possibilitou pertinentes reflexões que perpassam minha atuação profissional desde o ingresso até a atualidade, repensando e reconduzindo as intervenções pedagógicas que realizo.

Bondía (2002) argumenta que acerca do saber da experiência é necessário assinalar a sua condição existencial, isto é, a sua ligação com a existência, com o viver único e concreto de um sujeito igualmente singular e concreto. A experiência e o saber que dela resulta são o que nos possibilita apoderar-nos de nossa própria vida. A partir deste olhar das vivências, realizadas na condição de aluna e de professora, pude avançar em meus saberes, ciente de que minhas experiências foram únicas e diretamente relacionadas com minhas concepções docentes.

No último do ano do curso, deparei-me com o estágio supervisionado, que foi uma rica e intensa experiência para mim, em que tive o privilégio de conhecer profissionais comprometidas e disponíveis a contribuir para minha constituição enquanto educadora. Em nenhum momento me senti uma simples estagiária; ao contrário, meus saberes e minhas contribuições como profissional sempre foram escutados e valorizados. Assumi uma turma de 3ª série do ensino fundamental formada por 31 alunos, que, aos poucos, fui conhecendo, e estabeleci com eles vínculos de respeito e de confiança. Nossos diálogos eram constantes, a respeito de tudo o que aconteceria no decorrer de nossas aulas. Aprendi muito com eles e

ensinava, percebendo gradativamente avanços individuais e coletivos que me motivaram a seguir em frente. Nos plantões semanais que tinha com minha supervisora de estágio relatava minha prática docente, meus desejos, as incertezas e as descobertas, além de mostrar os esboços de planos de aula a serem aplicados. A supervisora mostrava-se sempre muito atenta às colocações, pontuando aspectos em que eu poderia melhorar e destacando tudo de positivo que observava em meu planejamento, e assim também atuava ao realizar visitas quinzenais em minha turma.

Neste sentido, Freire (1996) declara que no contexto da formação permanente dos professores o aspecto fundamental refere-se à reflexão crítica a partir da prática: é pensando com criticidade a atuação de hoje ou de ontem que se pode aprimorar a prática seguinte. Deste modo, pude compreender já na condição de estudante e de estagiária que a formação inicial, no meu caso, se estende até hoje a cada novo desafio com que me deparo na caminhada profissional e acadêmica; ou seja, a formação permanente é uma oportunidade de nos instigar à reconstrução docente. Posso afirmar que tenho importantes recordações desta etapa de minha formação, que me trouxeram infinitos ensinamentos com todas as pessoas de minha convivência, especialmente com relação aos alunos, e pude assumir, nesta época, o comprometimento com uma educação libertadora.

Considero o curso de Magistério um marco norteador que me inseriu no universo educativo. Ofertou inúmeras possibilidades de ser, agir e prosseguir nos estudos, qualificando minha prática, consolidando os valores éticos e a responsabilidade histórica no exercício da profissão. Freire (2000) argumenta que toda prática educativa engrandece o exercício da vontade, da escolha, da resistência, o valor das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites, a relevância da consciência diante da história, o sentido ético da atuação dos homens no mundo, a compreensão da história entendida como possibilidade e nunca como determinação é consistentemente esperançosa, e, deste modo, motivadora da esperança.

Refletindo acerca das aulas, da mediação do professor e dos saberes escolares, Silva (2016, p. 108) declara que:

Penso que há necessidade, entre outras coisas, de aulas mais dialogadas, em que todos tenham oportunidade de se pronunciar, de escutar e de refletir a partir das vivências e contribuições trazidas pelo outro, mediados pelo professor, que também participa relatando suas vivências e escutando atentamente seus alunos, aproveitando cada momento para conhecer mais cada educando individualmente, assim como a turma de modo coletivo, e buscando relacionar essas experiências e expectativas ao saber escolar.

Considerando o trabalho pedagógico no dia a dia, Fontana (2010) observa que se trata de um conjunto de práticas agregadas e constantes, definidas por um ritual, em que papéis, maneiras de ação e valores são guiados por determinações sociais que têm atuação coletiva e, por esse motivo, se diferenciam de outras práticas sociais. Entendemos que o trabalho pedagógico é um processo que envolve o coletivo, as práticas específicas, em que professor e aluno exercem seus papéis no exercício do interagir, aprendendo e ensinando, neste contexto social.

Quanto aos saberes profissionais relativos à docência, Tardif e Raymond (2000) concebem que são plurais, originários de fontes sociais variadas (família, escola, universidade etc) e adquiridos em tempos sociais distintos: tempo infantil, escolar, formativo profissional, ingresso na profissão, na carreira. São sociais também, uma vez que, em alguns casos, são acessivelmente produzidos e comprovados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares, entre outros. Nesta perspectiva, pode-se dizer que o vínculo do docente com seus próprios saberes é acompanhado de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um depósito de conhecimentos, no qual ele acessa conforme as circunstâncias; ela parece ser, abrangentemente, sinalizada por movimentos avaliativos e de crítica, no que diz respeito aos saberes localizados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, tais como os saberes das ciências da educação transmitidos no decorrer da a formação profissional; os saberes referentes a currículos elaborados pelos funcionários do Ministério da Educação; os saberes dos outros sujeitos escolares (pais, orientadores educacionais, etc.) que, de um modo ou de outro, são exteriores à prática docente. O uso desses saberes pelo professor demanda, desta forma, uma relação social com esses mesmos saberes, assim como com os grupos, as instâncias e as pessoas que os produzem. Neste sentido, os saberes profissionais que remetem à docência perpassam infinitas interações com os demais envolvidos nesse processo, sejam no âmbito geral ao mais próximo. Cabe salientar ainda que tais saberes se transformam a partir dos conhecimentos já adquiridos, assim como das vivências diárias, que acontecem e são avaliadas, refletidas pelo docente com criticidade, a fim de avançar nesta construção permanente.

Complementando, Dewey (2005) concebe que a educação deve ser compreendida como uma reconstrução permanente da experiência, em que o processo e o objetivo são únicos. Desta forma, a educação está sempre em transformação, agregando elementos por meio das vivências (re)construídas.

Para Fossatti (2013) todo ser humano é singular, único, incopiável. Cada um tem seu modo de ser, podendo ou não se expressar como obra artística, em conformidade com o que consegue influir suas marcas originais em seus jeitos de ser, saber, fazer e conviver. Um viver com criatividade, especificamente na docência, evidencia tal singularidade no desempenho da criação, da qualidade em relação aos relacionamentos e na postura assumida diante dos fatos da vida, principalmente dos obstáculos.

Neste sentido, a docência é uma trajetória única de cada profissional que, em interação com os outros, promove pertinentes construções que perpassam o ser, o aprender, o conviver. Neste processo dinâmico, a docência contribui na construção da história pessoal e profissional daqueles que escolhem este caminho, possibilitando infinitos desafios, conquistas a serem enfrentados e também usufruídos.

1.2 Questão de pesquisa

Esta pesquisa está vinculada à seguinte concepção:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 132).

Deste modo, entende-se que ensinar e pesquisar integram um mesmo processo, que é norteado pela busca, indagação, constatação, intervenção, conhecimento e comunicação de algo novo, a partir de todo este movimento interativo em que o ensino e a pesquisa se entrelaçam, ambos instigando novos conhecimentos, novas interpretações conforme o percurso escolhido. Gil (2002) defende que a pesquisa é desenvolvida considerando o conjunto dos conhecimentos disponíveis, e a utilização cautelosa de métodos, técnicas e outros recursos científicos. Na realidade, a pesquisa ocorre no decorrer de um processo que apresenta diversas fases, desde a apropriada formulação do problema até a eficiente exposição dos resultados.

Gatti (1999) salienta que só se aprende a pesquisar fazendo pesquisa. As particularidades do ato de pesquisar constituem-se, socialmente, em um verdadeiro

movimento de sociabilidade, até de formato artesanal. Essa caminhada intenciona o diálogo entre os menos e os mais experientes.

Neste contexto, em que a pesquisa é um acervo de conhecimentos que, de modo processual, objetiva resultados, considerando as distintas fases percorridas, além de ser entendida como uma aprendizagem diretamente relacionada à ação mediante o diálogo entre os mais e também os menos experientes, a questão norteadora desta investigação é: **Como o curso Normal contribui, no contexto do ensino médio na rede pública, para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, e que elementos são fundamentais para um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização?**

1.3 Objetivos

Nesta direção, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos que devem conduzir o desenvolvimento processual desta pesquisa.

1.3.1 *Objetivo geral*

Analisar a contribuição do curso Normal de um instituto de educação estadual da região metropolitana de Porto Alegre - RS para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos indispensáveis a um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização.

1.3.2 *Objetivos específicos*

- a) Historicizar o percurso histórico do curso de Normal, no Brasil, com ênfase à rede pública;
- b) Problematizar a profissionalização docente na perspectiva de formação no curso Normal, em nível médio, na rede pública;
- c) Representar memórias e visões sobre o saber da experiência para uma cultura de profissionalização, a partir dos professores de uma escola pública que oferece o curso Normal no contexto do ensino médio;
- d) Propor elementos fundamentais a um curso público de formação inicial de professores em nível médio, que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização, a partir das concepções de sujeitos envolvidos.

A partir dos objetivos propostos, a tese que propomos, neste estudo, é a seguinte: Entre os elementos fundamentais a um curso público de formação inicial de professores, em nível médio, está o saber da experiência, que contribui para uma cultura da profissionalização docente, e se desenvolve a partir da aliança entre os campos empírico e teórico.

A pesquisa foi estruturada mediante os seguintes capítulos: Percurso investigativo: apresenta a problematização, abordagem e tipologia do estudo, instrumentos de coleta e análise dos dados com relação ao objeto de pesquisa; mapeamento da produção científica do objeto de pesquisa: mapeia a produção científica relacionada ao objeto de pesquisa em três plataformas, a partir dos descritores: Magistério, curso e história. A instituição da escola e da profissão docente no Brasil: trata do nascimento da escola e das conferências pedagógicas; profissão docente e o saber da experiência: pretende refletir o processo formativo de professores no Brasil, a feminilização e o saber da experiência; o Curso de Magistério: origem e destituição de um percurso de formação: pretende analisar as escolas de primeiras letras, o período Imperial, o surgimento de escolas normais e a República, assim como caminhos condutores do curso Normal, a profissionalização e os marcos legais; as vozes do campo empírico, memórias e concepções sobre o objeto de pesquisa: desenvolvido a partir da análise dos dados coletados; elementos indispensáveis a um curso público de formação de professores em nível médio: desenvolvido a partir da análise dos dados coletados; considerações finais, seguido das referências, dos apêndices e anexo.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este percurso investigativo teve, na pesquisa científica, sua base para (re)construir conhecimentos pertinentes a um contexto educativo, especificamente a respeito do curso Normal, em nível médio na escola pública, refletindo acerca de suas contribuições formativas, bem como seus elementos indispensáveis para um curso, que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. Santos (2008) defende que todo o conhecimento científico é produzido socialmente, que sua rigorosidade possui limites que não se pode ultrapassar e que ser objetivo não significa ser neutro. Ressalta, ainda, que a ciência, após ter rompido com o senso comum, precisa se converter em um novo e mais desvendado senso comum.

A prática científica, na concepção de Nóvoa (2015), é entendida como um acerto de contas com a nossa existência. Se não buscarmos o que nos inquieta, as questões que pretendemos responder, e se não nos envolvermos intensamente não produziremos um estudo com sentido para nós nem para os outros.

Para Gil (2008), a ciência objetiva fundamentalmente a veracidade dos fatos. Deste modo, não se diferencia de outros formatos de conhecimento. O que distingue conhecimento científico com relação aos demais é que ele tem como característica fundante a sua verificabilidade. Para que determinado conhecimento possa ser concebido como científico, faz-se necessário identificar as ações mentais e as técnicas que pontuam a sua verificação. Ou seja, definir o método que proporcionou a consolidação de determinado conhecimento.

Neste sentido, desenvolvemos uma pesquisa científica considerando o contexto de um instituto de educação da rede pública e suas interlocuções com a formação de professores, sua contribuição na profissionalização docente dos estudantes pela perspectiva dos professores do curso.

Situando o questionamento: **Como o curso Normal de um instituto de educação estadual da região metropolitana de Porto Alegre-RS contribui para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores, que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização?** O caminho investigativo propôs o desenvolvimento de um estudo qualitativo para abordar o objeto de investigação.

2.1 Abordagem e tipologia do estudo

Ramos (2013) explicita que as pesquisas qualitativas podem trabalhar as causas ou os motivos sem que se possa definir uma hierarquia delas, deles ou do poder explicativo de cada uma ou um. Com relação aos objetivos da investigação, a pesquisa possui abordagem descritiva, ou seja, análise de um recorte do contexto do curso Normal. Gil (2002) concebe que as pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever as especificidades de delineada população ou fenômeno ou, ainda, a definição de relações entre variáveis. São diversos os estudos que podem ser definidos sob este título, e uma de suas marcas mais significativas está no uso de técnicas convencionadas de coleta de dados, como, por exemplo, o questionário e a observação sistemática.

Enquanto pesquisa aplicada, a investigação será realizada na perspectiva de estudo de caso, tendo como *locus* o instituto de educação estadual, em Sapucaia do Sul-RS, que atua com a modalidade de ensino médio nos seus três turnos de funcionamento. O estudo de caso, o caminho investigativo, propõe o desenvolvimento de um estudo qualitativo para abordar o objeto de investigação.

Yin (2001) declara que o estudo de caso contribui para uma pesquisa que considere as características abrangentes e pertinentes dos acontecimentos da vida real, assim como processos de vida individual, organizacional e administrativa; transformações efetivadas em regiões urbanas; relações internacionais e maturidade de determinados setores. Ressalta, também, que o estudo de caso não determina controle sobre questões comportamentais e que seu foco perpassa acontecimentos contemporâneos.

Para Gil (2002), o estudo de caso é aplicado regularmente pelos pesquisadores sociais, com distintos propósitos, como estes: a) explorar situações da realidade em que os limites não estão nitidamente definidos; b) descrever a respeito do contexto em que está sendo realizado o estudo; e c) explicar as variantes causais de fenômeno específico em momentos de complexidade que não possibilitam o uso de levantamentos e experimentos. Neste sentido, o estudo de caso se apresenta pela investigação de determinado recorte da realidade, considerando suas especificidades e, a partir disso, possibilitando explicações das variantes observadas neste contexto.

Assim, o estudo de caso se caracteriza pelo estudo de uma unidade, com delimitações e contexto, tendo como compromisso não simplesmente analisar o caso em si, como alguma coisa à parte, mas, ao contrário, o que ele significa neste todo, assim como a partir dele. Sua

aplicação possibilita vantagens e limitações, necessitando cuidado quanto à busca de generalizações. Dessa forma, o pesquisador não poderá desconsiderar o rigor científico indispensável no que se refere à sua validação, no intuito de simplificação (VENTURA, 2007). Ou seja, trata-se de um estudo que foca em um contexto, mas que não pode reduzir-se a ele. Exige um olhar atento para que não se resuma a generalizações ou, ainda, à simples presença de rigor científico, de forma simplificada, para sua validade.

Quanto à unidade de análise, Yin (2001) argumenta que se faz necessário ser consolidada a definição geral do caso, considerando o grupo de pessoas e o contexto em que estão inseridas. São importantes, ainda, os limites de tempo específicos, a fim de definição quanto ao início e ao final do caso. Dessa forma, nesta pesquisa, a unidade de análise constituída pelo corpo docente do *locus* do estudo, um instituto estadual de educação que oferta o curso Normal, localizado na região metropolitana de Porto Alegre.

Segundo a direção do instituto, há cerca de 1.300 alunos. No âmbito da profissionalização analisada, no curso médio Normal há, aproximadamente, 150 alunos. Além destes, há 65 alunos realizando o estágio obrigatório em escolas de ensino fundamental. Com relação ao corpo docente, são aproximadamente 27 professores atuando em sala de aula.

A escolha deste espaço educativo deu-se pela condição de ser uma das duas instituições coordenadas pela 27ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Canoas, que tem habilitação para o exercício da docência em vigência, incidindo sobre o território de atuação da pesquisadora e possibilitando o estudo quanto à contribuição desta formação de professores. A 27ª CRE atua nos municípios de Canoas, Esteio, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Triunfo. Gil (2002) observa que o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa muito utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Trata-se do estudo profundo e exaustivo de um ou restritos objetos, de modo a permitir seu amplo e detalhado conhecimento.

2.2 Instrumentos de coleta e aspectos éticos

A coleta de dados será realizada por meio de pesquisa documental, diário de campo e grupo focal, todos relacionados ao curso Normal do instituto, que tem seu funcionamento no turno da tarde, sendo autorizado como curso em 18/01/1994, pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) - RS. O diário de campo se constituiu a partir dos contatos telefônicos e especialmente presenciais que tivemos com a direção e vice direção do instituto. Consta também a participação, mediante convite prévio, na formatura do curso Normal. Dentre os

documentos que serão analisados estão o projeto pedagógico do curso, o regimento escolar do ensino médio, assim como o projeto Memória: Resgatando a memória do curso Normal no RS, realizado na instituição em 2018.

Silva *et al.* (2009) argumentam que a pesquisa documental possibilita o estudo de específica problematização não em sua relação instantânea, mas, de modo indireto, a partir de estudo dos documentos que são construídos pela humanidade, desvelando sua maneira de ser, viver e compreender um episódio social. Analisar documentos compreende fazê-lo considerando inicialmente quem os produziu, exigindo cuidado e perícia do pesquisador, a fim de não prejudicar a validade de sua pesquisa.

Saviani (2006) observa que ao compreender as fontes como o ponto originário, assim como base e apoio para a construção histórica que conduz ao conhecimento da história da Educação no País, se enaltece a pertinência do crescimento de uma inquietude intencional e também coletiva, no que se refere à geração, conservação, estruturação, disponibilização e ao cuidado com relação aos diversos modos de fontes da História da Educação no Brasil.

Neves e Costa (2012) explicitam que aquilo que representa um trabalho histórico não são as generalizações, que se aproximam do campo filosófico, mas a minúcia da particularidade concreta, a pesquisa empírica e documental, a preocupação em enumerar a ordem que se refere à permanência e à transformação, examinando sempre o reconhecimento dos distintos ritmos e tempos históricos.

Para a realização dos grupos focais, foram convidados a participar os professores que tinham mais de 10 anos de atuação no curso Normal, sendo este o fator de inclusão para a formação do grupo. Segundo a direção, há nove docentes nesta condição. Houve a realização de modo presencial, sendo o convite realizado por e-mail. O encontro aconteceu com a duração de aproximadamente uma hora e realizou-se, posteriormente, um segundo encontro, com o objetivo de ampliar as discussões quanto às questões, assim como a retomada de alguns aspectos que foram considerados pertinentes.

Quanto às técnicas de coleta de dados, o benefício dos grupos focais com relação às entrevistas individuais é que eles possibilitam aos pesquisadores a observação dos processos interativos entre os participantes. Agrega-se, ainda, que a interação entre estes atenua o montante interativo entre o facilitador e os membros do grupo, diminuindo, desta forma, a influência do pesquisador no dinamismo da entrevista (BORGES; SANTOS, 2005). Entende-se que esta técnica possibilita uma riqueza de elementos que se constroem a partir da

interação entre todos, no qual o pesquisador pode observar mais sem influenciar a caminhada percorrida nos diálogos.

Nas considerações de Dias (2000), este assinala que o objetivo primordial do grupo focal é reconhecer percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes acerca de um específico tema, produto ou atividade. Seus objetivos específicos modificam-se conforme a abordagem de pesquisa. Nas pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas ideias ou hipóteses e instigar o pensamento do pesquisador, enquanto em pesquisas fenomenológicas ou de orientação é possível aprender como os participantes compreendem a realidade, seus conhecimentos e experiências. Nas pesquisas clínicas, existe uma modalidade de grupo focal, intitulada como entrevista de grupo focal em profundidade (*in-depth focus group interview*), cujo propósito é identificar informações mais profundas do que as que se apresentam acessíveis por meio de relacionamentos interpessoais. Neste sentido, o grupo focal direciona seus objetivos a partir de determinada abordagem que pretende pesquisar.

Segundo a autora, nas pesquisas acadêmicas, o próprio pesquisador assume o papel de moderador. É pertinente destacar que para obter bons resultados com o grupo focal o pesquisador deve ter consciência de suas habilidades em dinâmicas de grupo e de sua postura neutra em relação aos posicionamentos evidenciados durante a discussão.

No decorrer de um encontro de grupo focal, é concebível observar os deslocamentos grupais fundantes na composição das representações sociais. Deste modo, o grupo interage e se expressa e, nesses movimentos, podem ser percebidas a intersubjetividade, as vinculações entre sujeitos, objetos e o mundo social, além das diversas conexões acerca dos saberes distintos (NÓBREGA; ANDRADE; MELO, 2016). Ou seja, há muita subjetividade nas falas, posturas, interações entre os participantes, que podem se aproximar e também se distanciar, sendo pertinente um olhar atento do pesquisador para esta dinâmica, considerando tais elementos.

Conforme Oliveira e Freitas (1998, p. 83): “O *Focus Group* é um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, ao tamanho, à composição e aos procedimentos de condução [...]”. Os autores complementam que a base e a finalidade referentes à análise são a interação no interior do grupo.

Essa técnica promove uma vivência de aproximação, e possibilita que a dinâmica de participação grupal se desenvolva, contribuindo nas trocas, descobertas e interações comprometidas. Também oportuniza tranquilidade para os participantes responderem às

questões no coletivo, em vez de individualmente. O grupo focal colabora para a formação de ideias novas e originais. Elabora possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo. Proporciona a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. E, também, promove o entendimento quanto ao estreitamento em relação ao tema, cotidianamente (RESSEL *et. al.*, 2008).

Com relação ao moderador, Bomfim (2009) aponta uma aptidão de partida, que ele tenha substancial conhecimento da temática em discussão, para que consiga conduzir o grupo corretamente. Além do moderador, deve contar com um apoio para atuar adequadamente como segundo moderador. Pode haver também a presença de observadores externos (que não se manifestam) para observar a reação dos participantes. É preciso, no entanto, ter cuidado com relação a esta estratégia, pois deve-se evitar a presença de pessoas estranhas ao grupo, situação que poderia transmitir aos participantes a impressão de estarem sendo observados. Desse modo, a pesquisa contou com a participação de uma pessoa na condição de observadora, a fim de contribuir na observação, bem como nos registros pontuais, a partir de suas apreciações. Como guia para a condução do grupo focal em questão, criou-se o roteiro apresentado no Apêndice B.

Com relação aos aspectos éticos, é necessário concordar com Castilho e Kalil (2005), que ponderam que não existe pesquisa totalmente isenta de problemas éticos. Desta forma, é necessário atuar de maneira a incluir todas as formas de ação que tenham o propósito de beneficiar outras pessoas ou, pelo menos, de buscar não as prejudicar. Assim, “deve-se proceder a uma ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, buscando o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos”. (CASTILHO; KALIL, 2005, p. 345). Nesse sentido, procurou-se atuar da maneira a mais discreta possível, tratando de não ser maleficente, mas atuando sempre na perspectiva de contribuir, sem nunca criticar ou prejudicar.

Sobre o termo *ética*, que segundo Nosella (2008, p. 256) “significa, em primeiro lugar, o ramo da filosofia que fundamenta científica e teoricamente a discussão sobre valores, opções (liberdade), consciência, responsabilidade, o bem e o mal, o bom e o ruim”. Nesse sentido, a presente pesquisa respeitou os participantes, solicitando sua anuência por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual esclareceu com relação aos objetivos da pesquisa e sua contextualização.

2.3 Análise dos dados

Os dados resultantes da pesquisa foram analisados na perspectiva hermenêutica. Desta forma, apresenta-se como uma concepção do conhecimento que contempla o diálogo, valorizando o campo empírico como fonte de vivência prática, sem desconsiderar e apontar o resgate teórico, articulando estes saberes que transitam pelas gerações, marcando períodos temporais. Segundo Dalbosco, Santa e Baroni (2018), a hermenêutica, como postura epistemológica com base no diálogo, indica uma discussão proveitosa acerca da problemática da pesquisa, pois não retira o empírico, refletindo-o na condição de um saber necessário da experiência, da sabedoria prática, além de mostrar a importância de resgatar a tradição teórica, como diálogo entre gerações.

Na experiência hermenêutica, é habitual dizer que “levamos” uma conversação, mas, na realidade, quanto mais fidedigna ela for, menos chance os interlocutores têm de “levá-la” na condução que pretendiam. Na verdade, a conversação de modo autêntico nunca é aquela que gostaríamos de realizar. O que seria mais adequado dizer é que chegamos a uma conversação quando não nos emaranhamos nela. E, ainda, o que “sairá” de uma conversação não poderá ser antecipado (GADAMER, 1997). Desta forma, entende-se que vivenciar a análise hermenêutica é compreender que as conversas serão construídas e não há como prever o caminho que será percorrido e, sim, observá-lo e interpretá-lo.

Na concepção de Stein (2014), a hermenêutica possui conceitos relacionados à compreensão, interpretação acerca de um acontecer do sentido, tendo em vista que a historicidade jamais será esgotada, convergindo para um amplo painel que se refere a um período histórico específico. Complementando a concepção quanto à análise hermenêutica, Dalbosco, Santa e Baroni (2018) salientam que para a compreensão diante da realidade da prática educacional, sem o conhecimento de como tal prática se efetiva cotidianamente, da mesma forma que, sem o apoio teórico consonante, as pesquisas empíricas podem não ser qualificadas em problematizar os dados coletados e, conseqüentemente, de transcender a condição de mera descrição a respeito da realidade. A interpretação hermenêutica entende que não se tem acesso aos objetos apenas por seu significado. Ao contrário, tem-se acesso aos objetos por meio de significado num mundo histórico determinado em que a estrutura lógica nunca reflete com inteireza a compreensão do conhecimento.

Gadamer (1997) defende que aquilo que pode ser entendido define-se por linguagem. O acontecimento hermenêutico devolve aqui a sua totalidade à composição ôntica do

compreendido, quando a estabelece, de modo universal, como linguagem, e define sua referência ao ente, como ação interpretativa. Portanto, não se refere apenas a uma linguagem da arte, mas, ainda, a uma linguagem da natureza, também incluindo a linguagem que as coisas desempenham. Sendo assim, a perspectiva hermenêutica reflete a linguagem, a realidade, articulando sua movimentação. Nesse sentido, busca analisar os dados, objetivando avanços para além do que foi coletado, compreendendo que tudo que está inserido num mundo histórico específico impossibilita uma reflexão conclusiva do conhecimento de determinado contexto.

A pesquisa refletiu a contribuição do curso Normal, no contexto do ensino médio na rede pública, para a profissionalização docente, a partir dos sujeitos envolvidos, apontando também acerca dos elementos indispensáveis para um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. No próximo capítulo, apresenta-se o mapeamento da produção científica sobre o objeto da pesquisa, de forma a tecer um panorama teórico-conceitual no que tange ao que já se tem pesquisado sobre a temática.

3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO OBJETO DA PESQUISA

Primeiramente, mapeou-se a produção científica relacionada ao objeto de pesquisa em bases de dados das seguintes plataformas: *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Selecionaram-se os descritores: magistério, curso e história. O filtro utilizado para a busca foi a presença dos descritores no assunto.

Na base de dados SCIELO, pode-se identificar um número significativo de ocorrências ao pesquisar os descritores separadamente, porém, ao combinar os três, não foi encontrada nenhuma produção. Para buscar investigações, mesmo com escopo mais reduzido, realizaram-se combinações binárias, apresentadas a seguir.

Quadro 1 – Consulta aos periódicos SCIELO

+Palavra-chave 1	Total de ocorrências	+Palavra-chave 1	Total de ocorrências
Magistério	43		
Curso	144	+ Magistério	1
História	3.995	+Magistério	1
Magistério		+Palavra-chave 2 Curso + História	0

Fonte: Elaboração da autora a partir de Scielo (2020).

Diante das duas publicações identificadas, apresentam-se as investigações atinentes. A primeira menção refere-se a Giovinazzo Junior (2017), no artigo: “A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício de magistério na Educação Básica: intenções, realizações e ambiguidades”. A pesquisa analisa dois documentos, a Resolução CNE/CP nº 1/06 e o Parecer CNE/CP nº 2/15, que visam a regular e orientar a formação inicial de profissionais da Educação Básica pelos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE). O estudo ressalta que a formação de professores necessita valorizar a reflexão e a autorreflexão, ao invés da intervenção imediata diante das diferentes situações. Nas conclusões, o pesquisador afirma que a atuação competente e qualificada do professor, independentemente das condições relacionadas, promove a diferença, valorizando mesmo ações isoladas e individualizadas. Enfatiza, ainda, que a contribuição dos cursos de formação

necessita desenvolver uma consciência de que os alunos devem sair da escola minimamente preparados para se adaptar e se integrar no viver em sociedade.

O segundo artigo é de Burnier *et al.* (2007): “Histórias de vida de professores: o caso da Educação Profissional”. A pesquisa, desenvolvida com professores de Instituições de Educação Profissional da Região Metropolitana de Belo Horizonte, analisa os discursos de docentes para observar suas representações sobre a ciência, suas posturas e projetos de vida. A pesquisadora assinala que embora a remuneração não possibilite uma importante ascensão social a condição de exercer uma atividade não manual, que é de onde se originaram, com aspectos de trabalho menos insalubres do que na indústria, promove uma construção positiva para o magistério, referindo-se a estes professores. Em suas considerações finais, pontua a urgência de discussão e definição de uma política de formação inicial e continuada aos professores da Educação Profissional, considerando a importância dos saberes do mundo do trabalho para a constituição docente, além de ampliação do debate, a respeito da função social da escola e da Educação Profissional.

Na base de dados da CAPES, somente é possível combinar binariamente os descritores, sendo encontradas apenas três publicações advindas da combinação curso e magistério, e 26 estudos da somatória dos termos história e magistério, como se apresenta abaixo.

Quadro 2 – Consulta aos periódicos CAPES

+Palavra-chave 1	Total de ocorrências	+Palavra-chave 1	Total de ocorrências
Magistério	267		
Curso	887	+Magistério	3
História	65.602	+Magistério	26

Fonte: Elaboração da autora a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, (2020).

A partir da combinação entre os descritores Magistério e Curso, identificou-se a primeira menção de Dantas (2015), “O Modelo Curricular da Lei nº 5.692/1971 durante a Ditadura Militar para o Curso de Magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina”. O referido autor discute a respeito dos apontamentos pedagógicos, trazidos com a implementação da Lei nº 5.692/1971, durante a ditadura militar (1964-1985) e suas consequências para a formação docente no Brasil e em Santa Catarina, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo objetiva também uma análise da reformulação do currículo abrangendo o 1º e 2º Graus, considerando a reestruturação produtiva do capital, que contou com a participação de alguns intelectuais orgânicos, apoiadores do regime militar. Nas conclusões, aparecem convergências entre os dois projetos educacionais estudados, nos quais onde o regime militar não conseguiu impor sua política repressiva, o Estado neoliberal teve mais êxito, apoiado pelos movimentos sociais e pela própria mobilização política.

O segundo artigo, de Segovia *et al.* (2011), tem o título “La competencia comunicativa en alumnos de la especialidad de lengua extranjera de magisterio de la Universidad de Granada” e não está diretamente relacionado com minha proposta de pesquisa. A investigação assinalou que a competência comunicativa no ensino, quanto ao contato com outras línguas, é indispensável, considerando as mudanças que a sociedade apresenta. Os pesquisadores ressaltam que os professores especialistas no ensino de outros idiomas precisam mostrar aos alunos a importância da comunicação com outras pessoas, ao contrário de apenas objetivar a aprovação na disciplina, liderando, assim, o processo de aprendizagem dos alunos.

A terceira menção é de Giovinazzo Junior (2017), no artigo: “A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na Educação Básica: intenções, realizações e ambiguidades”, já mencionado na pesquisa em base de dados da SCIELO.

Quanto às buscas com os descritores magistério e história, estas resultaram em 26 estudos, distribuídos por categorias de análise que contemplaram os resultados encontrados: formação de professores, memórias e profissão docente, a seguir.

A categoria Formação de professores aborda questões quanto à permanência: Amaral (2012), Elena (2016), Ferreira; Gonçalves Neto (2013), Morente (1997), e o abandono dos estudos no magistério: García (2013).

Na categoria Memórias, as produções referem-se a questões relacionadas aos acervos escolares, inserção de professores na carreira: Xavier; Weiduschadt (2016), Yolanda (2013), Ricardo (2013), Escalante Fernández (2015), Almagro Garcia (2016), Sureda García; González Gomes (2017), Mota; Ferreira (2015), Vargas Arturo (2004), Ramírez Garcia (2012) e sala de aula com novos espaços e antigas representações: Aragão; Kreutz (2010), Cucuzza (2007) e Gomez; Pacual; Alvarez; Bermúdez; Frías; García; Pedroarena; Pérez; Sáenz e Salinas (2009).

A categoria Profissão docente apresenta questões relacionadas aos processos de representações do “ser professora”: Magaldi; Neves (2007), León e Gey (2015), Aragão;

Kreutz (2011), Aparisi (2011), García (2013), e a vocação de ensinar: Zapata (2009) e Pereira (2010).

Na base de dados BDTD, é possível encontrar número significativo de ocorrências ao se pesquisar os descritores separadamente. Porém, ao combinar os três descritores, foi encontrada apenas uma tese.

Quadro 3 – Consulta à BDTD

+Palavra-chave 1	Total de ocorrências	+Palavra-chave 2	Total de ocorrências
Magistério	120		
Curso	1.166		
História	20.935	+ magistério + curso	1

Fonte: Elaboração da autora a partir da Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2020)

A única menção identificada que reúne os três descritores é a tese de Nogaro (2001) intitulada “Lógicas subjacentes do professor para a escolaridade inicial”. Esta pesquisa origina-se a partir da experiência profissional do pesquisador, na condição de docente formador de professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições de nível médio e superior da região do Alto Uruguai gaúcho. O estudo deu-se pelo caminho da perspectiva histórica, através de depoimentos dos pioneiros e da análise de documentação legal e artigos jornalísticos. Outro caminho percorrido pela pesquisa refere-se à investigação da realidade das instituições formadoras da região, a partir dos anos 80, incluindo a formação superior pelo curso de Pedagogia na universidade. A investigação assinala a dificuldade das instituições e dos professores em superar visões cristalizadas e adotar novos paradigmas de pensamento e de ação, ao mesmo tempo em que as formações inicial e continuada, em nível superior, promovem maior aprofundamento teórico, possibilitando aos docentes atuais e futuros uma visão mais consistente em relação à profissão.

Para fazer um parâmetro acerca das buscas realizadas neste mapeamento, observou-se que na base de dados SCIELO a primeira investigação encontrada aborda aspectos referentes à formação de professores, no sentido de valorizar a reflexão e a autorreflexão quanto à atuação docente, promovendo a diferença e destacando ações isoladas e individualizadas. A segunda pesquisa trabalha com professores que atuam na Educação Profissional, que percebem o magistério como atividade mais qualificada, considerando sua atividade anterior,

ou seja, na indústria. Portanto, essas duas pesquisas enfatizam a formação de professores e do ser professor na Educação Profissional.

Com relação à pesquisa na base de dados CAPES, o primeiro estudo analisa a Lei nº 5.692/1971 e em que sentido ela implicou no curso de Magistério e na formação docente no País. Além disso, analisa a reformulação curricular dos 1º e 2º graus. A segunda pesquisa trabalha a respeito dos professores especialistas no ensino de línguas estrangeiras, destacando a importância da comunicação com o outro. O terceiro estudo, já citado na busca realizada na base de dados do SCIELO, trabalha com professores da Educação Profissional. Neste sentido, tais estudos analisam a legislação relacionada ao curso de Magistério e à formação de professores, assim como a relevância dos professores especialistas em idiomas.

Na base de dados da BDTD, a investigação encontrada aborda a partir da experiência profissional do pesquisador como professor formador de docentes para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

As cinco investigações mencionadas individualmente foram distribuídas entre uma tese e quatro artigos científicos. Os pesquisadores são vinculados da seguinte forma: um deles à universidade privada e os demais à universidade pública. As regiões do Brasil contempladas foram a região Sul, com dois estudos, e a região Sudeste, com outras duas pesquisas, além de uma investigação da Universidad de Granada, na Espanha. O período de publicação destes estudos ocorreu de 2001 até 2017.

Realizando nova busca nas referidas plataformas, na data de 5 de setembro de 2020, a partir de nova combinação com os descritores magistério, formação e curso, obteve-se os resultados que se descreve a seguir.

Na base de dados SCIELO, a combinação com os três descritores resultou em apenas um estudo, de Giovinazzo Junior (2017), acerca da formação profissional, já identificado na pesquisa anterior.

Na CAPES, foram realizadas combinações binárias. Magistério e formação evidenciaram 19 pesquisas, e destas há três que se repetem com relação à busca realizada anteriormente. São elas: Amaral (2011), que trabalha a formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais; Dantas (2015), que analisa o modelo curricular para o Curso de Magistério durante a ditadura militar; e Giovinazzo Junior (2017), que aparece novamente com seu estudo a partir da formação profissional. As demais pesquisas investigam as seguintes temáticas: o Magistério em Nível Médio e Superior; o plano de carreira; a opção pelo Magistério; a formação sacerdotal; os valores católicos e a profissão docente; a

universidade e o desafio de escrever para professores. Na combinação Magistério e curso, apareceram quatro estudos; destes, dois são estrangeiros e dois já selecionados na busca anterior, Dantas (2015) e Giovinazzo Junior (2017).

Na base de dados da BDTD, combinando os três descritores, foram encontradas apenas duas investigações. São elas: Matuda (2019), que estuda o magistério na perspectiva de nova carreira e ascensão social, e Nogaro (2001), que investiga a formação do professor que atuará na escolaridade inicial. Ambas já selecionadas na busca inicial com diferentes combinações de descritores.

A partir do mapeamento realizado, foram identificadas produções relacionadas à formação de professores, Educação Profissional, legislação que implicou no curso de Magistério e na formação docente, importância de professores especialistas em outro idioma, presença do sexo masculino no curso de Pedagogia, e Magistério como nova carreira e oportunidade de crescimento social.

No entanto, apresenta-se restrita a produção acerca do curso Normal, avaliando o processo formativo para a profissionalização docente. Nesse viés, a pesquisa desenvolvida foi relevante para refletir a trajetória do curso Normal na atualidade e no contexto do ensino médio na rede pública.

4 A INSTITUIÇÃO DA ESCOLA E DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

O capítulo trata a respeito do caminho percorrido no Brasil, desde a instituição da escola até a profissão docente, refletindo diversos aspectos que fizeram parte deste processo. Magalhães (2004) explicita que a história da escola não se caracteriza pela história do melhor dos mundos, não sendo também uma instituição estável no tempo e no espaço. Seu desenvolvimento perpassa aspectos morfológicos, funcionais, organizacionais, curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa intensa rede de relações que envolvem relações intra e extramuros, evoluindo por sua inserção nas combinações históricas locais.

De Masi (2000) ressalta que a criação da escola é importantíssima. Lê-se a trajetória da humanidade como uma história de aculturação progressiva: inicia com o animal que socorre os filhotes, segue com o ser humano que educa os filhos até a adolescência, logo depois com a criação da escola que alarga esse período, para, enfim, chegarmos à atualidade, onde os meios de comunicação em massa nos “educam” e nos “aculturam”, considerando o momento do nascimento até a morte.

Na história das instituições escolares e das práticas educativas, existe uma fragilidade referente à divergência no escopo da cultura escolar, mesmo com o reconhecimento da integração institucional, a partir de saberes e do saber-fazer, além da ampliação à realidade sistêmica; entretanto, somente uma hermenêutica de caráter complexo, crítico, aberto, a partir de critérios, atributos e quadros temporais possibilita a integração entre apropriações subjetivas, construindo identidades, valorizando contextos geográficos, sociais, culturais (MAGALHÃES, 2004).

4.1 Nascimento da Escola

Constata-se, tanto no Brasil quanto no exterior, que movimentos relacionados ao governar, moralizar, disciplinar, higienizar e civilizar a população estabeleceram a instrução e a escola, como medida que concentrava tais objetivos ambiciosos. A partir disso, foi se desenvolvendo um conjunto de causalidades, determinando inicialmente a escolarização, percebida como fundamento e critério, a fim de bem governar as multidões. Neste sentido, pode-se encontrar projetos com esse enfoque na imprensa, nos manuais escolares, na literatura, em teses e na legislação; propagação que se caracterizou em estratégia para explicar reordenamentos desejados, com a intenção de estabelecer um padrão de formação do povo,

aproximando dos modelos representados como polidos e modernos de sociedade. Estes elementos delimitam linhas gerais que necessitam ser observadas detalhadamente, por meio de pontos específicos, a fim de testar a hipótese apresentada anteriormente: a instrução como estratégia civilizatória, tendo a escola como máquina de civilizar (GONDRA, 2018).

Quanto à escolarização das crianças, Nóvoa (1991) assinala que se pode observar a escola historicamente por meio de duas fases, desde o século XVI: primeiramente tendo a dominação pela Igreja, que permaneceu até metade do século XVIII; em seguida, a escola sob responsabilidade do Estado, que segue até a atualidade. Tais fases não delimitam duas histórias, mas dois períodos que caracterizam um mesmo processo, ou seja, a vivência escolar para as crianças.

Na concepção de Dewey (2005), o sujeito a ser educado é um indivíduo social, e a sociedade é uma união orgânica de sujeitos. Se anularmos a condição social da criança, ficará somente uma abstração; se retirarmos o aspecto individual da sociedade, restará a nós apenas uma massa imóvel e sem vida. A educação, dessa forma, deve começar com uma visão em nível psicológico das capacidades, preferências e hábitos da criança. Deve ser ponderada em todos os pontos por uma referência a tais considerações. Esses poderes, interesses e hábitos devem ser constantemente interpretados, a fim de sabermos o que eles significam.

O fim do século XVIII, referindo-se às sociedades europeias, foi um período determinante na história da educação e também da profissão docente. Considerando as singularidades dos países e de seus contextos socioeconômicos, interroga-se a respeito de saber quem seria um bom docente. Nesse sentido, era questionado se deve ser leigo ou religioso, se deve integrar um corpo docente ou ser apenas um mestre dentre os outros, se deve ser escolhido ou designado, como deve ser pago e, por fim, de qual autoridade deve se designar.

Ocorreu, nesse período, o domínio do âmbito escolar pela Igreja, que foi substituído somente no século seguinte pelo Estado. Havia, ainda, uma preocupação quanto à constituição do professor, desde sua conduta religiosa até o nível de autoridade que exercerá.

Gondra (2018, p. 140) defende que “ao focalizarmos a emergência da escola, procuramos enquadrar este acontecimento vinculado a modos de governar mais amplos: o governo das multidões”. Deste modo, a intervenção a partir da forma escolar, com contradições relacionadas à profissionalização dos professores, considerando a formação prévia, seleção e inspeção combinada com as normas das aulas e de seu crescente controle, sutil e prolongado, possibilita observar determinadas maneiras de governar.

A sociedade de governo desenvolveu-se nos séculos XVII e XVIII, sendo retomada, articulando o modo de gerir a população. Porém, em distintas junções das cadeias, que controlam e gestam indivíduos e populações, flagra-se a capacidade de criações e maneiras de existência prevista. Assim, tais artes existenciais não devem ser reproduzidas a partir das convenções instituídas. As intermediações são profundas e exigem atenção no que diz respeito aos processos de autoconstituição dos sujeitos e dos coletivos, perpassando constrangimentos a partir dos saberes, das instituições e dos demais sujeitos (GONDRA, 2018). Convém observar que a atitude de selecionar o saber, conforme o público ao qual se direcionaria, havia o objetivo de segregar as pessoas de acordo com suas características.

Marchelli (2017) declara que entre o final do século XVIII e o início do século XIX o professor ensinava a matéria, no primeiro momento, para um grupo de alunos considerados mais aptos, e distribuía o restante em pequenos grupos que recebiam instrução conforme já haviam aprendido. Com relação ao sistema, era regulado por rigorosidade disciplinar: cada aluno ocupava determinado lugar, conforme seu nível de conhecimento, mudando somente quando obtivesse progresso nas lições. Este método foi utilizado para além das fronteiras inglesas e instituído na França, Portugal, Suíça, regiões que, no futuro, se tornaram a Alemanha, Itália, Estados Unidos, Brasil e outros países. Por meio desse método, os alunos eram avaliados como aptos ou inaptos, ficando segregados sem a possibilidade de interação e trocas entre si. Somente poderiam se retirar do lugar determinado, conforme seus conhecimentos quando mostrassem evolução. Pode-se refletir em qual medida esses alunos assimilavam a metodologia e o quanto deixavam de se desenvolver por serem impedidos de fazer parte do mesmo coletivo, sem o rótulo de aptidão ou não.

Gondra (2018) concebe que o governo das escolas solicite um modelo padrão quanto aos procedimentos com relação ao modo de ensinar. Neste sentido, nas três intervenções criadas pelo Luiz Pedreira de Couto Ferraz, é recomendado o método simultâneo, partindo daí uma preocupação com o saber hierarquizado em sintonia com as classes homogêneas, oportunizando novas exigências quanto à formação de professores. Ao optar por um método específico, subentende-se a projeção e a produção do que se entende por um bom professor, bem como um bom espaço, tempo e materiais para ensinar. Nesse sentido, distante de uma possível universalidade e neutralidade na escolha por específica maneira de ensinar, tal movimento age como um mecanismo que pretende legitimar discursos e medidas. Entende-se que este modelo padronizado para o ato de ensinar promove um entendimento do saber por

hierarquia, no qual o professor é o detentor e o transmissor do saber aos alunos, de modo uniformizado.

Com relação à aula, Gondra (2018) observa que pode ser entendida como um lugar de criação e, ainda, um espaço subjugado a prescrições de modo a concebê-la como instância homogênea, um mecanismo de governo a fim de influenciar, de um mesmo modo, as pequenas multidões que começam a participar das aulas na Corte Imperial. Nesse sentido, o momento de aula pode ser concebido como uma oportunidade de criar ou, contraditoriamente, reproduzir somente aquilo que convém para um grupo de alunos. Silva e Catani (2019) afirmam que o ensino dos professores para atuar no magistério é o objetivo principal que o Estado tem desde 1827, período da primeira lei de ensino brasileira que buscava estabelecer organização para dar estrutura e expansão às escolas. Tal movimento foi observado neste período em outros países, caracterizando a instrução secular, obrigatória, leiga e direcionada a todas as crianças. Segundo seu artigo 6º (BRASIL, 1827), caberia aos professores o ensino da leitura, escrita, quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções de geometria prática, gramática de língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, destinados à compreensão dos meninos. A preferência nas leituras era a Constituição do Império e a História do Brasil.

Neste período, a leitura era interpretada como memorização das ideias entendidas como fundamentais para a escola, assim como para o ensino e para o magistério. Esse tipo de leitura escolarizada identificou-se com as práticas tradicionais que definiam a escola primária, com os manuais e as provas, determinando uma forma de apropriação referente aos saberes pedagógicos no contexto das normalistas. Esta prática fazia parte do curso, que se destinou mais a reproduzir e memorizar, contribuindo para conceber os conhecimentos contidos nos manuais como únicas possibilidades de refletir a educação, a escola e o magistério (SILVA; PEREZ, 2014). Desta forma, pouco se evoluiu nos aspectos educativos e formativos, pois o entendimento de ler era restrito à memorização e à reprodução dos saberes apresentados nos manuais, sem momentos de diálogo e reflexão a partir dessas leituras.

A Reforma Couto Ferraz de 1854 ocasionou várias modificações para o contexto da instrução primária e secundária na Corte, especialmente relacionadas à fiscalização dos estabelecimentos de ensino. Na organização do ensino secundário, os filhos da elite teriam acesso à instrução humanística e literária – uma vez que apenas eles teriam condições de estudar ao longo de tanto tempo – enquanto as classes populares ficariam, quando isso ocorresse, com os princípios do ensino elementar. Por isso, a convergência ao secundário

passou a demarcar o tipo de inserção socioprofissional brasileiro; ou seja, aqueles que ingressassem neste nível de ensino seriam os “destinados” ao exercício dos cargos intelectuais, enquanto o restante do público ficaria limitado ao ensino das primeiras letras. Faz-se importante lembrar que a população escrava estava formalmente excluída do acesso à instrução primária, do mesmo modo que é possível imaginar os desafios para que os pobres pudessem ingressar e seguir sua escolaridade. É pertinente rememorar a escolarização desigual oferecida para os que conseguiam chegar à escola, ocorrência que, infelizmente, não constitui uma característica exclusiva do regime imperial. (GONDRA, 2018).

Entende-se que essa reforma demarcou o privilégio daqueles pertencentes à elite e, conseqüentemente, possibilitados a estudar no ensino secundário. O restante do público ficava restrito a frequentar o ensino das primeiras letras, e os escravos eram excluídos de participar da instrução primária.

Silva e Perez (2014) argumentam que os manuais pedagógicos foram escritos desde o século XIX, associados aos projetos de expansão da escola, em várias partes do mundo, por escritores que conheceram a grande literatura pedagógica e se comprometeram a mostrá-la de modo ágil e acessível para os alunos que haviam terminado os quatro anos do primário e pretendiam cursar o Magistério nas escolas normais ou, ainda, aqueles que estudavam para os concursos de ingresso na carreira. Esses escritores mostraram sua cultura enciclopédica e esclareceram por que tinham legitimidade para fazer resumo e ensino referente ao que teve de melhor na bibliografia acerca da educação, mediando a leitura que os professores realizaram, a partir dos grandes pensadores do âmbito educativo. Os livros não eram originais, pois a intenção era reunir as principais ideias sobre literatura educacional, estabelecendo relações com a leitura realizada pelos professores de grandes autores da área.

Ao examinar o conteúdo dos manuais da época, as pesquisadoras perceberam que seus textos apontavam as interpretações para um formato de como ensinar, objetivando a produção de uma cultura pedagógica. Tais livros formam o primeiro e, possivelmente, o único contato que professores primários tiveram no que se refere aos saberes pedagógicos. Convém observar que os manuais pedagógicos não traziam textos originais, mas textos recortados por escritores, com interpretações direcionadas aos modos específicos de ensinar, sendo utilizados pelos docentes sem instigar para a reflexão, a criação, a adaptação, a partir de seu conteúdo.

Gondra (2018) afirma que havia professores públicos solicitando licença para abrir escolas particulares, tendo como argumento principal o aumento de seus rendimentos, assim como professores particulares, diretores de escolas e colégios interessados em ocupar os

espaços públicos das distintas clientelas, além de docentes adjuntos, solicitando para passar à classe dos efetivos. Interessante ainda observar os modos como buscavam escapar de alguns exames por se perceberem habilitados ou também por se sentirem afetados pelas escolhas determinadas pela inspetoria. Neste sentido, a indefinição do termo “qualquer pessoa” indicado pela Lei de 1854 e as Instruções de 1855 parece ter atraído não qualquer pessoa, mas um tipo específico de candidato/candidata que, de algum modo, já usufruía de certos vínculos com o trabalho, que funcionava como declaração para isenção das provas e recondução interna na corporação. Pode-se considerar este movimento dos docentes, na busca por espaços diferentes daqueles em que atuavam, tanto no âmbito público quanto privado, como o desejo de vivenciar distintas experiências. Nesse sentido, sua procura era condizente com a profissão e possibilitava o ingresso sem a necessidade de realização de provas seletivas.

Uekane (2016) aponta que após a Proclamação da República foi assinada a primeira lei que determinou o ensino primário e secundário da Capital da República, em 1890. Os participantes desta assinatura foram o chefe do governo provisório, general Manuel Deodoro da Fonseca e o general de brigada Benjamim Constant Botelho de Magalhães, ministro e secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Houve, desta forma, uma divisão entre as escolas públicas de instrução primária, ou seja, de 1º e 2º Graus, caracterizadas por instituições livres, gratuitas e leigas. Quanto à atuação dos professores nessas escolas, ingressariam através de concurso público, sendo candidatos aqueles intitulados pela Escola Normal da capital. Conforme o decreto nº 407, de 17 de maio de 1890, era esperada desta escola a oportunização aos candidatos da carreira do Magistério uma educação com características intelectuais, morais e práticas que capacitassem para o bom desempenho dos deveres de professor, regenerando processualmente a escola pública da instrução primária.

A Lei das escolas de primeiras letras (BRASIL, 1827) cumpriu um papel de reformulação do sistema educacional brasileiro, que estava em uma situação totalmente desorganizada. No artigo 5º, a lei observava que as escolas do ensino mútuo funcionariam nos edifícios, conforme a demanda de lugares, organizando-se mediante os utensílios pertinentes, à custa da Fazenda Pública. Os professores que não possuíssem determinada instrução com relação a este ensino precisariam fazê-la, em curto tempo de tal instrução, custeada por seus próprios ordenados, nas escolas localizadas nas capitais. Sendo assim, os professores teriam que destinar uma parte de sua renda para se adequar à formação mínima exigida para exercer a docência.

Silva e Catani (2019) afirmam que o ensino dos professores para atuar no Magistério é o objetivo principal do Estado, desde 1827, período da primeira lei de ensino brasileira que buscava estabelecer organização para dar estrutura e expansão às escolas. Tal movimento foi observado neste período em outros países, caracterizando a instrução secular, obrigatória, leiga e direcionada a todas as crianças. Segundo seu artigo 6º (BRASIL, 1827), caberia aos professores o ensino da leitura, escrita, quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções de geometria prática, gramática de língua nacional e princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana, destinados à compreensão dos meninos. A preferência nas leituras era a Constituição do Império e a História do Brasil.

Neste período, a leitura era interpretada como memorização das ideias entendidas como fundamentais para a escola, assim como para o ensino e para o Magistério. Esse tipo de leitura escolarizada identificou-se com as práticas tradicionais, que definiam a escola primária, com os manuais e as provas, determinando uma forma de apropriação referente aos saberes pedagógicos no contexto das normalistas. Essa prática fazia parte do curso, que se destinou mais a reproduzir e memorizar, contribuindo para conceber os conhecimentos contidos nos manuais como únicas possibilidades de refletir a educação, a escola e o Magistério (SILVA; PEREZ, 2014). Nesse sentido, pouco se evoluiu nos aspectos educativos e formativos, pois o entendimento de ler era restrito à memorização e à reprodução dos saberes apresentados nos manuais, sem momentos de diálogo e reflexão, a partir dessas leituras.

Em 1840 foi criada uma proposta na província de São Pedro do Rio Grande do Sul para o início da Escola Normal, vinculada a um colégio voltado para o recolhimento de meninas, a fim de completar sua instrução, mas tal proposta nunca se efetivou. Diversas tentativas foram realizadas e trinta anos depois foi criada a Escola Normal na Província.

A primeira Escola Normal no Rio Grande do Sul era semelhante a um “orfanato avançado”, e, ainda, um lugar de preparação para a colocação útil e autônoma de moças no meio social, onde a feminização, assistencialismo e inserção na sociedade se vinculavam. Por um espaço temporal esta escola foi um local acolhedor com relação à pobreza e à orfandade. Pode-se afirmar que, em intenção, a Escola Normal iniciou masculina, transformando-se logo em mista para, em seguida, apresentar-se como predominantemente feminina. Esse processo de feminização está associado à característica de escola intelectualmente pouco rigorosa a partir da legislação e, em seu início, com uma instituição pública, entretanto não gratuita. A ideia de saber por meio da ampliação, aprofundamento e diferenciação de disciplinas, era meticulosamente ponderada para as mulheres, especialmente no início da inserção da escola

Normal, uma vez que também os pronunciamentos dos governantes e do diretor da escola, cooperavam para a concepção de “natural debilidade das mulheres” (WERLE, 2005). Observa-se que foram necessários trinta anos para a criação da escola Normal no Rio Grande do Sul e que esta passou por diversas transformações com relação aos objetivos e ao público que a frequentou.

A seguir, Gondra (2018) salienta que, a partir do Regulamento de 1849, para observar o tempo escolar, passou a ser necessário considerar outros aspectos. Supõe ponderar a idade de entrada e de saída da escola, ou o tempo da escolarização, e refletindo sobre a estruturação da organização escolar e a variante de saberes nela trabalhada. Supõe, também, o reconhecimento referente ao tempo das aulas, o tempo social e o da cidade e, da mesma forma, a repartição habitual do tempo nas propostas escolares. Para exemplificar, o modo de justificar o tempo escolar é dado pelo regulamento da província fluminense quando determinou que as escolas deveriam abrir às 8 horas, no verão, e às 9 horas, no inverno, fechando, no primeiro caso, às 13 horas, e no segundo, às 14 horas. No período da tarde, os professores atuavam duas vezes por semana, com os adultos que não tivessem recebido instrução ou desejassem adiantar a educação que haviam recebido. A partir desta regulamentação, observa-se uma preocupação mais efetiva com os diferentes tempos escolares, desde a entrada, a saída até a duração de permanência no ambiente escolar.

Quanto às exigências referentes às áreas médico-higiênicas, sociais e de gênero, ficam inalteradas enquanto regras que regulavam o funcionamento das escolas. Aconteceu entre 1849 e 1854 o empenho para deixar mais nítido o foco que a escolarização deveria atingir, ou seja, dos 5 aos 15 anos. Medidas que compõem um debate mais efetivo com relação às idades da vida e suas singularidades e, assim, referente ao tipo de ação prescrita para cada uma delas. Ao agir deste modo também produz como uma de suas consequências o surgimento de discursos e instituições cada vez mais especializadas nas etapas da vida. Uma delas, sem dúvida, foi e permanece sendo a escola (GONDRA, 2018). A partir disso, pode-se compreender o quanto a escola com seus regramentos pode enfatizar uma formação humana com inúmeras limitações, considerando as distintas etapas da vida que perpassam seus alunos, pois, no século XIX, estabeleceram-se exigências restritas com relação às questões de idade, higiene, gênero e sociais.

A Reforma Couto Ferraz, de 1854, ocasionou várias modificações para o contexto da instrução primária e secundária na Corte, especialmente relacionadas à fiscalização dos estabelecimentos de ensino. Na organização do ensino secundário, os filhos da elite teriam

acesso à instrução humanística e literária – uma vez que apenas eles teriam condições de estudar ao longo de tanto tempo – enquanto as classes populares ficariam, quando isso ocorresse, com os princípios do ensino elementar. Nessa perspectiva, a convergência ao secundário passou a demarcar o tipo de inserção socioprofissional brasileiro; ou seja, aqueles que ingressassem neste nível de ensino seriam os “destinados” ao exercício dos cargos intelectuais, enquanto o restante do público ficaria limitado ao ensino das primeiras letras. Faz-se importante lembrar que a população escrava estava formalmente excluída do acesso à instrução primária, do mesmo modo que é possível imaginar os desafios, a fim de que os pobres pudessem ingressar e seguir sua escolaridade. É pertinente rememorar a escolarização desigual oferecida para os que conseguiam chegar à escola, ocorrência que, infelizmente, não constitui uma característica exclusiva do regime imperial (GONDRA, 2018).

Entende-se que esta reforma demarcou o privilégio daqueles pertencentes à elite e, desta forma, possibilitados a estudar no ensino secundário. O restante do público ficava restrito a frequentar o ensino das primeiras letras, e os escravos eram excluídos de participar da instrução primária.

Silva e Perez (2014) argumentam que os manuais pedagógicos foram escritos desde o século XIX, associados aos projetos de expansão da escola, em várias partes do mundo, por escritores que conheceram a grande literatura pedagógica e se comprometeram a mostrá-la de modo ágil e acessível para os alunos que haviam terminado os quatro anos do primário e pretendiam cursar o Magistério nas Escolas Normais ou, ainda, aqueles que estudavam para os concursos de ingresso na carreira. Estes escritores mostraram sua cultura enciclopédica e esclareciam porque tinham legitimidade para fazer resumo e ensino referente ao que teve de melhor na bibliografia acerca da educação, mediando a leitura que os professores realizaram, a partir dos grandes pensadores do âmbito educativo. Os livros não eram originais, pois a intenção era reunir as principais ideias sobre literatura educacional, estabelecendo relações com a leitura realizada pelos professores de grandes autores da área.

Ao examinar o conteúdo dos manuais da época, as pesquisadoras perceberam que seus textos apontavam a interpretações para um formato de como ensinar, objetivando a produção de uma cultura pedagógica. Tais livros formam o primeiro e, possivelmente, o único contato que professores primários tiveram no que se refere aos saberes pedagógicos. Convém observar que os manuais pedagógicos não traziam textos originais, mas textos recortados por escritores, com interpretações direcionadas aos modos específicos de ensinar, sendo utilizados pelos docentes sem instigar para a reflexão, a criação, a adaptação, a partir de seu conteúdo.

Gondra (2018) afirma que havia professores públicos solicitando licença para abrir escolas particulares, tendo como argumento principal o aumento de seus rendimentos, assim como professores particulares, diretores de escolas e colégios interessados em ocupar os espaços públicos das distintas clientelas, além de docentes adjuntos solicitando para passar à classe dos efetivos. Interessante, ainda, é observar os modos como buscavam escapar de alguns exames por se perceberem habilitados ou também por se sentirem afetados pelas escolhas determinadas pela Inspetoria. Neste sentido, a indefinição do termo “qualquer pessoa”, indicado pela Lei de 1854 e as Instruções de 1855, parece ter atraído não qualquer pessoa, mas um tipo específico de candidato/candidata que, de algum modo, já usufruía de certos vínculos com o trabalho, que funcionava como declaração para isenção das provas e recondução interna na corporação. Pode-se considerar este movimento dos docentes na busca por espaços diferentes daqueles em que atuavam, tanto no âmbito público quanto no privado, como o desejo de vivenciar distintas experiências. Neste sentido, sua procura era condizente com a profissão, e possibilitava o ingresso sem a necessidade de realização de provas seletivas.

Uekane (2016) aponta que após a Proclamação da República foi assinada a primeira lei que determinou o ensino primário e secundário da Capital da República, em 1890. Os participantes desta assinatura foram o chefe do governo provisório, general Manuel Deodoro da Fonseca e o general de brigada Benjamim Constant Botelho de Magalhães, ministro e secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Houve, assim, uma divisão entre as escolas públicas de instrução primária, ou seja, de 1^o e 2^o Graus, caracterizadas por instituições livres, gratuitas e leigas. Quanto à atuação dos professores nessas escolas, ingressariam através de concurso público, sendo candidatos aqueles intitulados pela Escola Normal da capital. Conforme o decreto nº 407, de 17 de maio de 1890, era esperada dessa escola a oportunização aos candidatos da carreira do Magistério uma educação com características intelectuais, morais e práticas que capacitasse para o bom desempenho, no que se refere aos deveres de professor, regenerando processualmente a escola pública de instrução primária.

A Lei das escolas de primeiras letras (BRASIL, 1827) cumpriu um papel de reformulação do sistema educacional brasileiro, que estava em uma situação totalmente desorganizada. No artigo 5^o, a lei observava que as escolas do ensino mútuo funcionariam nos edifícios, conforme a demanda de lugares, organizando-se mediante os utensílios pertinentes à custa da Fazenda Pública. Os professores que não possuíssem determinada instrução com

relação a este ensino precisariam em curto tempo de tal instrução, custeada por seus próprios ordenados, nas escolas localizadas nas capitais. Sendo assim os professores teriam que destinar uma parte de sua renda para se adequar à formação mínima exigida para exercer a docência.

No artigo 10º, a Lei das Escolas de Primeiras Letras (BRASIL,1827) autorizou os presidentes em conselho a conceberem gratificação anual que não ultrapassasse a terça parte do salário dos professores que tivessem mais de 12 anos de trabalho ininterrupto se destacando por sua prudência, dedicações, grande número e aproveitamento de alunos. Pode-se refletir sobre o que seriam prudência e dedicações, no contexto desta legislação, além de pensar a gratificação docente relacionada ao número de alunos atendidos e a seu aproveitamento, e em que medidas tais aspectos eram pontuados, a fim de obterem uma gratificação.

Villela (2002, p. 256) declara: “As hipóteses que procuram explicar o fracasso dessas escolas até quase o final do século XIX, em geral, apontam a falta de condições no Brasil para manter tais instituições”. Ao importar referências estrangeiras, essas instituições entravam numa dinâmica de previsibilidade que as desorganizava antes de terem condições de dar os primeiros frutos, ou ainda, não mobilizavam os governantes conservadores com relação à formação de professores, pelo fato de não mostrarem interesse na instrução popular (VILLELA, 2002). Neste sentido, percebe-se que o aproveitamento de ideias de outros países ocorria sem nenhuma adaptação à realidade brasileira e, ainda, não instigava os governantes a trabalharem em função da formação docente e da instrução popular.

No Brasil, um aparente desacordo estendeu as discussões para o século XIX, e assumiu aspectos variados que interrogavam inclusive a importância da existência das instituições e dos cursos específicos para a formação docente (SILVA; CATANI, 2019). Deste modo, houve uma postura de desvalia com relação à especificidade que o processo formativo para professores demanda.

Villela (2002) assinala que durante a década de 1930 o saber era repartido em partes que modificavam diante do recorte da população à que se destinava. No que se refere ao povo livre, a distinção se dava de modo camuflado, podendo ser vista apenas mediante a intensidade do conteúdo nas escolas, tendo outros departamentos pelos quais a exclusão podia ser observada com facilidade. Um exemplo era com relação aos negros, impedidos de estudar nas escolas primárias e na Escola Normal. É intrigante constatar que a Lei impedia o acesso deles, mesmo libertos, o que evidenciava a violência social com relação ao preconceito de

raça, sendo necessário, assim, uma classe subjugar a outra. “Havia um temor constante de que os negros viessem a se organizar e, certamente, o domínio da leitura e da escrita poderia tornar-se um instrumento poderoso para essa organização” (VILLELA, 2002, p. 22).

Souza e Ribeiro (2012) argumentam que o movimento de reformulação do currículo recebeu tratamento prioritário no contexto das novas políticas educacionais, a partir dos anos de 1970. Nesse repensar, a escola não será mais analisada somente por um âmbito macro, considerando que o conhecimento produzido internamente ampliou as preocupações de muitos países do ocidente. Neste sentido, pode-se considerar legítimo todo o conhecimento produzido no interior do contexto escolar, a partir das vivências trazidas e compartilhadas entre os envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Magalhães (2004, p. 145) pontua, ainda, a respeito da evolução histórica com relação às instituições escolares:

As instituições educativas, tal como deixam inferir a generalidade dos regulamentos internos e parte dos normativos externos, no que se refere ao funcionamento e aos objetivos gerais da instituição, apresentam uma estrutura física, uma estrutura administrativa e uma estrutura sociocultural.

Acerca do nascimento da escola no Brasil, Magalhães (2004) observa que cada instituição com enfoque escolar ou educativo constrói um todo com relação a si mesma, integrando um âmbito mais amplo, que se refere ao sistema educativo.

4.2 As Conferências Pedagógicas

Neste momento pode-se refletir acerca das Conferências Pedagógicas, suas características e seus objetivos com referência aos professores. Gondra (2018) concebe que tais conferências podem ser interpretadas como uma tática do Estado Imperial, a fim de garantir a semelhança do corpo docente, na intenção de instituir um bom modelo de professor, a partir da instauração de um código profissional, a ser compartilhado com esse grupo. Considerando as Conferências Pedagógicas, Gondra (2018, p. 77) afirma:

[...] buscamos compreender algumas formas de representação das Conferências Pedagógicas, inscrevendo-se aí a reação dos professores diante da imposição deste dispositivo. Para Lemos (2006), a década de 1870 foi um momento de intensos debates “no qual os professores, reconhecendo-se como grupo profissional, com objetivos e interesses comuns, buscavam intervir na elaboração de políticas, pensando a educação e também a sua própria formação”. Nesse sentido, as Conferências Pedagógicas aparecem como um espaço que facilitou o encontro de professores e contribuiu para o desenvolvimento de discussões em torno de questões educacionais. Após a organização do regulamento de 1872, o governo imperial convocou as Conferências Pedagógicas para os dias 28, 29 e 30 de dezembro daquele ano. No entanto, os registros indicam que ocorreram nos dias 18, 21 e 25 de janeiro de 1873. A partir de então, foram realizadas, com frequência irregular, até o final da década de 1880.

Indiretamente, observa-se que as Conferências contribuíram para que os professores se enxergassem como um coletivo que carregava objetivos e interesses semelhantes. Ao se reunirem acerca de questões ligadas à docência, entende-se que se fortaleceram enquanto grupo, no decorrer da década de 1870-1880.

Existiam três características em destaque para a compreensão da dinâmica das referidas Conferências (década de 1870): conhecer, dominar e utilizar. Conhecer a atuação e visões do grupo docente; dominar através do que se concebia como base nas normas, sobretudo o controle das discordâncias e o seguimento nas limitações que o governo defende como “necessárias e profícuas”, e manipulando o grupo de professores para a ampliação do que era ambicionado por aqueles que estavam em pontos centrais e estratégicos do aparelho escolar. Neste sentido, a própria prática de cumprimentar os docentes por seus trabalhos pode ser interpretada como ferramenta auxiliar de conciliação ao modelo de instrução adulterado pelos dirigentes da inspetoria e por parcela da corporação. (GONDRA, 2018). Desta forma, as Conferências serviram para o governo conhecer, controlar e manipular o grupo de docentes para agirem conforme seus interesses.

No ano de 1871, professores públicos da instrução primária da Corte se reuniram e redigiram um manifesto destinado ao Imperador e ao Ministro do Império onde narraram o contexto precário no qual atuavam, a importância de se reconhecer o papel da docência na obra da “civilização”, e, ainda, culparam o governo de impedir o combate à ignorância. Os professores apontaram aspectos educacionais no manifesto que mostravam conhecer o contexto de ensino e as ideias do século XIX, que contrariavam a desvalorização do governo. Expressavam neste manifesto críticas, reivindicações e sugestões, direcionando para concepções que se distanciavam de seus superiores, externando, assim, que a discussão a partir das pautas educacionais era antagônica (GONDRA, 2018).

Avançando no percurso histórico, Gondra (2018) afirma que a Portaria de 1872 tornou obrigatória a participação dos professores públicos das escolas primárias do município da Corte, devendo o não comparecimento ser justificado, sob pena de o faltante perder as gratificações por destaque para quem tivesse mais de 15 anos de Magistério. No regulamento de 1884, a obrigatoriedade também foi estendida aos professores e substitutos da Escola Normal da Corte. Com relação ao corretivo, o novo regulamento determinava a perda dos vencimentos referentes aos dias de sessão aos que faltassem sem explicação.

Quanto à política dos lugares, presentes no Regulamento de 1872, com relação às Conferências Pedagógicas, Gondra (2018, p. 73) aponta: “Indicam aproximações com a arte das distribuições, sugerindo uma estratificação das posições, sinal de que tal arte continha, ela também, uma dimensão pedagógico-disciplinar”. A partir disso, pode-se compreender que estes lugares eram distribuídos mediante o poder e a disciplina, a fim de evitar a formação de grupos, aglomerações. Gondra (2018, p. 85) argumenta, ainda, acerca do interesse dos professores quanto à sua formação:

[...] a participação de professores não se circunscreve ao momento da realização do evento. Os docentes interferiram no andamento das Conferências em outros tempos e espaços, demonstrando interesse em elaborar políticas voltadas para sua própria formação, traço de uma movimentação dos professores, exercitando um papel bem determinado no próprio processo de configuração da profissionalização docente na Corte Imperial.

Constata-se que ainda no século XIX houve articulações dos professores a fim de tornarem sua presença efetiva nas Conferências Pedagógicas, não apenas como participantes, e, sim, como autores na instauração de políticas relacionadas à docência, opinando na organização destes eventos educativos.

Analisar a profissão docente brasileira, desde o século XIX até a contemporaneidade, oportuniza pertinentes reflexões quanto ao lugar que o professor ocupou e ocupa neste contexto. Este lugar é marcado por avanços, retrocessos, mudanças, exigências, interpretações que tanto contribuíram em distintos momentos para valorizar como para desvalorizar a docência e seu percurso histórico. Por muito tempo a exigência maior na docência era aquela relacionada aos aspectos morais, passando pela submissão. Em seguida, a experiência dos professores mais antigos era repassada aos mais novos. Adiante, os docentes começaram a refletir e a se manifestar, justificando as questões precárias que envolviam a profissão. Depois disso, a docência passou do modelo artesanal para o profissional, em que a exigência de qualificação se faz presente de modo crescente. E o percurso docente seguiu com o aumento

das atribuições, a valorização da experiência, o escasso tempo para momentos de lazer e a amplitude da dimensão que contempla o ser professor, ou seja, não mais um mero fornecedor de conhecimentos, mas o profissional com uma concepção multifuncional em sua atuação cotidiana, articulando teoria e prática, atento às distintas situações do contexto de sala de aula, como um mediador de diálogos, de conflitos, de aprendizagens, contribuindo na formação individual e coletiva de seus discentes. No próximo capítulo, compreenderemos a respeito da trajetória da profissão docente em nosso país, relacionando-a ao saber da experiência. Também será abordado o processo de feminização neste contexto.

5. PROFISSÃO DOCENTE E O SABER DA EXPERIÊNCIA

Neste momento, faz-se oportuna a reflexão no que se refere à profissão docente no contexto histórico brasileiro, a partir das concepções constituintes da docência e dos saberes da experiência.

Saviani (2009) observa que apesar de a problemática referente à formação docente ter se apresentado a partir do século XIX, não significa que o efeito desse processo formativo iniciou somente nesse momento. Anteriormente havia escolas – reconhecidas pelas universidades existentes desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se disseminaram, a partir do século XVII –, e, nesses espaços educativos, havia docentes que deveriam receber alguma formação; no entanto, predominava a ideia do “aprender fazendo”. Nesse sentido, observa-se que a formação valorizava a prática e desconsiderava os conhecimentos didáticos e pedagógicos.

Villela (2002, p. 266) assinala: “No Brasil, o processo de institucionalização da formação docente teve início a partir das décadas de 1830 e 1840, do século XIX, com o surgimento das primeiras Escolas Normais provinciais”. No entanto, esse movimento entrou em convergência com modos tradicionais de formação dos professores até então vigentes, mais aproximados das organizações de ofício. Os mestres experientes formavam os novos, que eram geralmente alunos mais destacados e mais necessitados, ou pertencentes à própria família, num contexto doméstico. O processo de laicidade impôs outra lógica à engrenagem de reprodução desses mestres artesanais. Entende-se que nesse período havia uma concepção de que o formato tradicional, que configurava desde o início do processo formativo para professores, seguia em vigência; ou seja, profissionais mais experientes transmitiam aos iniciantes seus modos de ensinar, de modo informal. Avançando historicamente, Villela (2002, p. 270) argumenta:

No período correspondente à década de 1840 e 1850, a ênfase na conduta moral do professor, e a pouca exigência quanto a sua qualificação profissional (sobretudo quando se tratava da atuação em escolas de primeira classe) sugere que, na concepção dos dirigentes da Província, a escola para o povo se destinava mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir.

Quanto à formação, os docentes adjuntos seriam formados dentro das escolas de “primeiras letras”, sendo trabalhados na “arte de ensinar”, até a ocasião em que se mostrassem preparados para conduzir uma cadeira pública. A forma como esse modelo de formação se

instituiu mostra que, aos professores primários, era suficiente conhecer as noções de primeiras letras, assim como certo entendimento do método usado nas escolas sem, no entanto, desconsiderar a moralidade, vista como um aspecto central e decisivo para que os candidatos fossem tanto classificados como qualificados para o exercício do Magistério. Ao requisitar de seus alunos-mestres o domínio de restritos saberes, este modelo formativo conservou-se como norma na Corte, oficialmente de 1854 a 1879 (GONDRA, 2018). Observa-se que por mais de três décadas houve uma restrição com relação ao conhecimento dos futuros professores nas diferentes áreas, desta forma limitando e desvalorizando a profissão. Nesse sentido, em meados do século XIX, havia a concepção de professor como alguém de boa moral e pouca qualificação para exercer a profissão, evidenciando que a preocupação existente era muito mais focada em questões morais e comportamentais do que especificamente em educar, considerando as áreas do conhecimento.

Correspondente aos anos de 1860 e 1880, realizou-se, na província do Rio de Janeiro, a vivência de substituir o modelo “artesanal” formativo de docentes, embasado na tradição e imitação relacionadas à educação pragmática, pelo formato “profissional”, com base no modo racional em que teoria e prática “profissionais” ocorrem em diferentes locais, e antecipam uma amplitude do conteúdo acadêmico, poder de métodos específicos e obtenção de um conjunto de conhecimentos teóricos e prática profissional, que acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* convergente com relação à profissão (VILLELA, 2002).

No período entre 1868 e 1876, Américo Brasiliense de Almeida e Mello assumiu a presidência da província, apoiado pela fase de supremacia política do liberal Zacharias (1864-1868), que foi dissolvida logo após pelo Imperador. Antes de sua despedida, Américo Brasiliense indicou para a direção da Escola Normal o nome do bacharel José Carlos de Alambary Luz, que, na época, era inspetor de instrução no município da Corte. O novo diretor esteve na direção da escola no período de 1868-1876, e transformou fundamentalmente essa instituição que formava professores da província. Sua atuação foi marcada pela modernização que viabilizou a instituição, fazendo uso de novos métodos (como o da lição das coisas), pela importação de materiais pedagógicos diferenciados, mudanças no espaço físico das salas de aula, distribuição do tempo, organização das bibliotecas, museus. A verificação da antecipação de um modelo educativo somente se firmou muitos anos depois (VILLELA, 2002).

Os cursos orais e/ou escritos tomaram um papel determinante com relação às aptidões profissionais. Analisando os concursos de professores na Corte, na década de 1870, havia manifestações imprecisas, a exemplo da manifestação do inspetor geral, que, às vezes, defendia a exigência de formação específica para a atuação docente e, em outros momentos, contribuía para fortalecer a concepção de que uma escolarização prévia, seguida de concurso, poderiam ser mecanismos suficientes para selecionar bons professores (VILLELA, 2002). Com essa postura ambígua, o inspetor geral deixava em dúvida aqueles candidatos que pretendiam participar dos cursos orais e/ou escritos com o objetivo de ser selecionados, pois ora pontuava como pré-requisito a formação específica, ora a escolarização prévia, seguida de concurso. Assim, percebe-se o quanto era confusa a formação docente no decorrer do século XIX.

Segundo Villela (2002), no decorrer do movimento de composição da profissão docente, em meados do século XIX, as situações de crise e extinção das Escolas Normais não definiram que a formação docente perdia a importância para o Estado que a constituiu. O que ocorreu em alguns momentos pode ser entendido como uma reorganização quanto às prioridades que mudaram conforme as vontades materiais e as interpretações de cada período.

No período entre os anos de 1860 a 1880 aconteceu na província do Rio de Janeiro a vivência pela qual se substituiu o modelo “artesanal” com relação à formação de professores, que teve como base a tradição e a imitação características da educação pragmática, pelo modelo “profissional”, com base na racionalidade, que considera conhecimentos teóricos e prática profissional como algo que ocorre em diferentes lugares, e promove o alargamento dos conteúdos acadêmicos, assim como o domínio de métodos específicos, adquirindo um *ethos* coerente com a profissão (VILLELA, 2002). Nessa perspectiva, percebe-se que o processo formativo quanto à docência passou por uma transição que partiu do formato artesanal para o formato profissional, com a concepção de que a teoria e a atuação profissional se desenvolviam em distintos espaços.

Neste contexto, Villela (2002) explicita que, primeiramente, o aprendiz de professor aprende observando e praticando em sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um docente mais experiente no “ofício”, conforme as oficinas artesanais; no segundo modelo, a formação tem como base critérios racionais, separados entre conhecimento da teoria e prática profissional, que ocorre em diversos locais, e prevê uma ampliação do conteúdo acadêmico, programas estruturados por disciplinas, assim como o domínio de metodologia específica, embasada numa confirmação empírica, em consonância com a “ciência” pedagógica da época,

que agregava elementos da Psicologia, Filosofia e Moral em um conjunto de princípios regulamentados.

Aos elementos curriculares, acrescenta-se um período de experiência em que alunas e alunos-mestres precisam demonstrar seu fazer, de modo coerente com as regras aprendidas, para, enfim, obterem habilitação para o exercício da profissão. Com relação ao domínio dos conteúdos, analisando regras e práticas que envolvem a profissão, constituem momentos distintos e determinados, cada um por sua lógica específica. Este novo modelo traz aspectos novos e antigos, que se consolidam na área da Pedagogia “moderna”, especialmente nas Escolas Normais, mas não somente nelas. Mantém, deste modo, a distinção entre a teoria e a prática profissional. Gondra (2018, p. 26-27) explicita a respeito das exigências para os candidatos a professor no decorrer do século XIX:

Antes de serem avaliados nos saberes relativos à leitura, gramática, religião de Estado e costura, bordados e outras prendas (esses três últimos para o caso das professoras), os/as candidatos/candidatas deveriam ser admitidos a exame. Para tanto, deveriam ser cidadãos brasileiros de vinte e um anos, e de reconhecida morigeração; e só quando não houvesse concorrentes nacionais poderiam, terminado o prazo marcado no artigo 6º, inscrever-se os estrangeiros, contanto que professassem a religião do Estado, pronunciando corretamente a língua nacional, devendo sofrer mais rigoroso exame de gramática e das demais matérias exigidas. Estariam impedidos de entrar no exame e de ser nomeados professores, apesar de qualquer habilitação, os que tivessem sofrido condenação por homicídio, furto ou roubo, juramento falso ou falsidade, ou se já tivessem sido demitidos por maus costumes ou incorrigíveis no desempenho de suas funções. Seja do ponto de vista das “habilidades”, seja do da “moralidade”, aí também se observa a produção de uma tradição, evidenciável no contraste com a Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827, mas também com as reformas conduzidas por Coto Ferraz na Província do Rio de Janeiro e na Corte, qual seja, o professor deve ser, antes, um modelo de virtude, com um domínio mínimo de saberes equivalentes aos que efetivamente irá professar.

Entende-se que para os candidatos que concorriam aos cargos de professor, durante o século XIX, perpassavam habilidades específicas para as mulheres, ou seja, garantindo lugar para os homens também se integrarem. A nacionalidade exigida era a brasileira, e para estrangeiros havia espaço somente quando os candidatos nacionais fossem impedidos. A idade mínima era de 21 anos, pontuando que a candidatura era impedida a pessoas com acusações de homicídio, roubo, furto, falsidade e demissão por má postura. Por fim, fica explícito que buscavam professores como exemplos de virtude e, ao mesmo tempo, com domínio mínimo dos saberes a lecionar.

Villela (2002) assinala que durante o século XIX, numa sociedade de hierarquia e exclusão, se admitia que o mestre fosse mal formado, no entanto, bem vigiado. Nas décadas

posteriores, com as grandes modificações na sociedade brasileira, seriam concebidas outras interpretações referentes ao professor primário. Desse modo, as exigências foram amenizadas, em contraponto, a vigilância ao trabalho do professor foi efetivada.

Gondra (2018) concebe que a atuação do professor do século XIX é representada como modelo de virtude, missionário submisso, para quem a vocação de ensinar deveria ter mais relevância do que o desejo de se profissionalizar. É verdadeiro que eram forçados a entregar atestados de moralidade fornecidos pela Igreja e delegacia de polícia, porém o que pensar das demais “autoridades” que assinaram este formato de documentação? Diante disso, reforça-se a virtude e a submissão como premissa para atuar na docência, sendo a ação de ensinar maior do que o interesse em capacitar-se mais. O intrigante era a entrega de atestados de moralidade, fornecidos pela Igreja e delegacia de polícia. Nesse aspecto, fica o questionamento a respeito da capacidade que tais instituições teriam para emitir esses registros de forma fidedigna.

Com relação à Portaria de 1884, Gondra (2018) observa que ela não descreve a participação dos professores particulares neste sistema, como objetiva a menção aos professores públicos. Dirigia-se a estes o sistema de punição-gratificação. Eles seriam punidos em caso de ausência sem justificativa, e receberiam gratificação por se destacar na explanação de trabalhos, sendo que o governo interessava atingir esta parte da corporação, controlando discussões e articulações eventual ou regularmente promovidas nas permeabilidades da malha escolar e da associação docente. Entende-se que a referida Portaria pretendia apenas demarcar aos professores públicos ações destinadas ao punir e ao gratificar, desconsiderando os particulares.

O trajeto profissional da docência no Brasil seria delimitado, no decorrer do século XIX, pelo projeto conservador que o instaurou. Esse projeto, que incluiu as Escolas Normais, foi incumbido de determinar os saberes e os modos de atuar dos futuros docentes. Como simplesmente preparar o professor não bastava para assegurar sua concordância ao projeto dominante, organizaram-se normas de admissão e de domínio acerca do exercício profissional. No entanto, os docentes, assim engajados naquele processo, apesar de aderirem ao projeto preponderante, por dele obterem a vantagem de se tornarem funcionários de uma profissão reconhecida, concomitantemente, passaram a produzir um discurso arquitetado em torno da defesa dos privilégios do seu ofício objetivando a conquista de autonomia por meio da participação, por exemplo, em organizações associativas (Villela, 2000). Ou seja, os professores primeiramente concordaram com um projeto com base na hegemonia, a fim de sua inserção profissional. Porém, com o passar do tempo, foram se articulando na busca de

maior autonomia, fortalecendo suas concepções em movimentos que contassem com mais integrantes refletindo a profissão.

Uekane (2016) reflete a respeito da importância de vislumbrar historicamente sobre os professores primários e normalistas, quando, no início do século XX, eram constituídas imagens que os correspondiam a construtores da nação. Para concretizar essa tarefa, deveriam ser obedientes, submissos, possuir dignidade e atuar como exemplo para os alunos, particularidades específicas para o trabalho como um sacerdócio ou missão. Na composição dessa imagem, por vezes, eram enumeradas as adversidades que os professores encontrariam em sua prática, desde as longas horas dedicadas a elas até a insuficiência salarial, material e física das escolas. Consideram-se questões que seriam vencidas mediante os atributos de que os professores deveriam usufruir. Constata-se que era esperada dos professores uma postura de submissão, dignidade e exercício profissional voltado ao sacerdócio e à missão. No entanto, eram enunciadas as extensas horas dedicadas ao trabalho, à escassez salarial e à precariedade material e física das escolas, que tais docentes superariam, considerando suas qualificações.

Burnier *et al.* (2007, p. 347) argumentam que há diversas expectativas focando na docência. A configuração construída pelo professor, a partir de si mesmo e diante da sociedade, efetiva o processo constitutivo de sua identidade acerca da profissão. “Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais”. Deste modo, pode-se refletir a atuação docente como uma atividade que transforma a identidade profissional, na medida em que há interação com seu universo, ou seja, alunos, famílias, colegas, sociedade como um todo. As experiências construídas tanto no âmbito individual quanto no coletivo possibilitam mudanças pertinentes acerca de sua identidade na docência, ao longo da trajetória.

Para Dewey (2005), o lugar e a prática docente do professor na escola necessitam ser interpretados a partir da mesma base. O professor não está na escola para exigir determinadas ideias ou para produzir certos hábitos na criança, mas está lá como integrante da comunidade para definir as influências que devem afetar a criança, e para assisti-la a responder adequadamente a essas influências. Neste sentido, sua presença perpassa muito a observação, a intervenção pedagógica, conforme as demandas da criança.

O trabalho docente é complexo e requer muito daquele que o realiza, e, apesar da possibilidade de não deixar marca alguma, não significar nada no percurso escolar dos alunos – e este seria um péssimo aspecto resultante desta profissão - no entanto, acredita-se que,

geralmente, além dos tempos escolares e dos muros da escola, a prática do (a) professor (a), concretizada a partir do ensino de uma disciplina escolar sempre permitirá alguma marca – que pode ser na vida pessoal ou profissional dos alunos, na história da educação de uma localidade, muitas vezes não no momento imediato da convivência, mas no decorrer do tempo e ao longo da vida das pessoas, quer seja como um modelo do que se deve realizar, quer seja uma recordação, ou uma saudade da mocidade e da época da escola (GUIMARÃES, 2021).

Tardif e Lessard (2008) assinalam que na docência a relação com o outro é de grande complexidade, pois acontece entre uma pessoa adulta e crianças ou jovens, o que resulta em adversidades, sobretudo no propósito relacionado às responsabilidades dos integrantes desta relação educativa, assim como no nível de suas condições cognitivas, pois, inicialmente, o professor sabe os itens que precisa ensinar aos alunos. Na relação com o outro, entende-se que o professor enxerga seus alunos, diretamente, sob responsabilidade dele, sendo tal compromisso situado no âmago de sua tarefa, e cada profissional precisa atribuir-lhe sentido.

Deste modo, percebe-se que a docência é um trabalho de muita complexidade, singularidade e responsabilidade, visto que a interação educativa acontece entre pessoas, que carregam sua história individual e, no coletivo, que seguem construindo sua história, ampliando esses dois âmbitos. Tais vivências se refletem tanto no presente quanto no futuro, contemplando a história de vida dos professores e dos estudantes, de distintas formas e intensidades.

Fontana (2010) afirma que nos tornamos professor e professora tanto pela adequação e repetição de opiniões já consolidadas no social e registradas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela construção de modos de entendimento da docência, concebidos de nossa vivência pessoal com o ensino, na convivência com nossos alunos, e do movimento de organização política, com nossos pares, em mobilizações de reivindicação (mudança). Ou seja, o docente necessita de um equilíbrio acerca de tudo que já foi construído na profissão, mesclando com o exercício de vislumbrar perspectivas, a partir daquilo que ele vivencia em sua experiência prática e singular.

Tardif e Raymond (2000) ressaltam a necessidade de atribuímos à noção de “saber” um aspecto mais amplo: “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. [...] (p.212-213). Assim, podemos dimensionar o quanto o saber docente envolve pertinentes posturas, que vão além do simples saber/fazer.

Pereira (2018) aponta que Freire concebe o saber de experiência feito como algo valoroso, que nasce das vivências do cotidiano. Tal valorização antecede seu avanço no âmbito mais sistemático e, ainda, científico.

Nas considerações de Tardif e Raymond (2000), os saberes que embasam o ensino, tais como os que são observados pelos professores, não se resumem a conteúdos bem restritos que dependem de um conhecimento específico. Eles englobam uma grande diversidade de objetos, questões, problemas que estão todos atinentes ao seu trabalho. Além disso, não se referem, ou apenas pouco, aos conhecimentos teóricos alcançados na universidade e gerados pela pesquisa na área da educação: para os docentes de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte beneficiada para o seu saber-ensinar.

Nas reflexões de Freitas (2010), o conceito saber de experiência feito, para Freire, compreende a respeito das relações que envolvem saber e ignorância. Destaca ainda que este saber transpassa a leitura de mundo dos alunos, e necessita ser considerado ponto de partida na interação educador e educando. Pondera que não quer dizer ficar à volta desse saber, mas, sim, ultrapassá-lo. Refletindo ainda diante do saber da experiência feito, Freitas (2010, p. 366) defende que: “[...] saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos”.

Molina (2010) observa também que a experiência, a utopia, o diálogo e a esperança são elementos que embasam o pensamento de Freire, que pode ser entendido como um horizonte de leitura e inserção concreta no mundo. Nessa perspectiva, a experiência perpassa as vivências cotidianas que necessita da ação e interpretação do sujeito, a partir de sua história que se transforma à medida que experiencia novas situações.

Considerando o conceito de práxis, Rossato (2010, p. 325) argumenta que: “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora [...]”. Refletindo um pouco mais a respeito da práxis, Rossato (2010) afirma que ela implica teoricamente esferas de ideias aptas para a interpretação de determinado fenômeno ou recorte histórico, que, posteriormente, leva a uma nova expressão, na qual o sujeito expressa sua palavra com relação ao mundo, e modifica sua ação para transformar a realidade apresentada. Trata-se de um resumo entre teoria, palavra e ação. Nesse sentido, práxis remete à interpretação e à transformação da realidade em que se vive.

Complementando, Carvalho e Pio (2017) reconhecem em Freire a percepção de que a objetivação da práxis humana, que resulta da ação transformadora do sujeito, no que se refere

à realidade, é o legado, o patrimônio deixado ao reconhecerem nos homens seu papel na história. A história da humanidade, nessa visão, torna-se a da práxis humana. Desse modo, pensar a práxis é pensar a ação que transforma o homem em sua interação histórica enquanto humanidade.

Tardif e Raymond (2000) defendem que os saberes dos professores são temporais, pois são aplicados e se desenvolvem no contexto de uma carreira, isto é, ao longo de um processo de tempo, no decorrer da vida profissional, que perpassa longa duração no qual intervêm proporções identitárias, de socialização profissional, e também fases e mudanças. A carreira é também um percurso de socialização, isto é, um movimento de marcação e de incorporação dos sujeitos às práticas e às rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Tais equipes exigem que todos se adequem a essas práticas e rotinas, e não o contrário. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como interagir numa escola é tão necessário quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inclusão em uma carreira e o seu desenrolar exigem que os professores incorporem ainda saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras. Dessa forma, o professor, inúmeras vezes, precisa equilibrar seus conhecimentos, suas concepções, suas posturas com as imposições da instituição em que atua, buscando estratégias para que não se sinta desvalorizado, ou mesmo desqualificado, com relação à sua identidade docente e, ao mesmo tempo, persista em sua atuação, acreditando em seu potencial e em suas práticas pedagógicas.

Considerando a subjetividade da carreira, esta remete ao fato de que os sujeitos dão sentido à sua vida profissional e se dedicam a ela como atores, cujas ações e projetos favorecem para definir e construir sua carreira. Nessa perspectiva, a constituição de uma carreira encontra-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser assimilados para que possam fazer parte dessas ocupações. Em troca, a ação dos sujeitos ajuda a remodelar as normas e os papéis institucionalizados, por exemplo, alterando-os para levar em conta a situação dos novos materiais ou mudanças das condições de trabalho. A carreira, portanto, é resultado das transações contínuas entre as interações dos sujeitos e as ocupações; essas transações são frequentes, ou seja, elas transformam a trajetória dos indivíduos, bem como as ocupações que eles exercem (TARDIF; RAYMOND, 2000). Percebe-se que a carreira docente envolve os saberes do professor e também suas interações na instituição onde atua, sendo que, em alguns momentos, isso pode interferir em ambos os lados, considerando a dinâmica da profissão e do contexto educativo.

Fossatti (2013) defende o conceito da logoformação como uma formação produtora de sentido na vida da pessoa. Esta se manifesta, em particular, nos valores da criatividade, das vivências e das atitudes. Sua contribuição encontra-se em aniquilar a visão de formação para algo geral e integral, efetivado ao longo da vida, para acima da educação formal, em todas as proporções e situações. Anteriormente à formação do educador ou educando, se está formando a pessoa do educador ou educando. Desta forma, estes vêm sempre relacionados com o seu ser pessoa.

Considerando o conceito de logoformação, no contexto da profissionalização docente, certamente o saber da experiência, tanto do educador quanto do educando terão relevância nesta interação dinâmica, que se efetiva no espaço educativo. Antes de estar na condição de educador ou de educando, todos são pessoas únicas, com sua trajetória singular de vivência, que possibilitam pertinentes trocas.

5.1 Docência e Feminização

Ainda no que se refere à profissão docente, faz-se necessária uma reflexão acerca da docência estreitamente relacionada às mulheres e à posição que ocupam na sociedade. Aragão e Kreutz (2011) assinalam que a configuração sobre a docência como vocação remetida ao homem estava vinculada à Igreja. Como o sacerdócio não era autorizado ao público feminino, houve um movimento de agrupar a já representada atuação docente ao perfil de mãe, na condição de sujeito com o dom natural para educar crianças, já que possui condição inata e divina de gerá-las. Neste sentido, a afirmação de que a mulher seria a educadora natural de crianças expandiu-se amplamente em conjunto com a concepção de bondade, amor, dedicação e paciência, já destacada nas representações anteriores.

Em síntese, a configuração do magistério feminino estava no campo vocacional e maternal. Entendeu-se, primeiramente, a docência sob responsabilidade dos homens sacerdotes, posteriormente passando para as mulheres, estreitando, assim, a ligação delas com a maternidade. Nascimento (2011, p. 69) aponta que:

A vinculação entre docência feminina e prática é um argumento consensual, muito em função da experiência formativa da Corte, uma vez que após a reforma de Couto Ferraz, de 1854, a candidata à professora formava-se pela via da prática de adjunta – impregnação cultural –, adquirindo os segredos e as regras do ofício por meio da observação de professores já experientes.

Percebe-se a desvalorização que sofria o Magistério em meados do século XIX, pois, além de relacionar a profissão ao gênero feminino, a formação se restringia a acompanhar uma professora com mais experiência, limitando tal processo à aquisição dos segredos e das regras da atuação, desconsiderando toda a complexidade que a docência abarca. Na concepção de Villela (2002, p. 13), quanto à escola e ao professor do século XIX:

[...] O novo professor deve estar em condições de preparar jovens para conviverem civilizadamente com seus semelhantes, participarem das decisões, ou acatarem-nas não pela obediência cega, mas pelo consentimento. A escola no século XIX tinha a missão de formar o cidadão disciplinado. Daí a necessidade de um conteúdo ampliado, um método eficiente e um perfil profissional que funcionasse como exemplo vivo das novas relações que se desejava estabelecer na sociedade.

Esperava-se do professor, nesta época, que preparasse os alunos para que participassem das decisões ou as acatassem pela aceitação, servindo ainda como modelo de como se interage em sociedade. A escola teria como objetivo a formação de pessoas disciplinadas, ou seja, a educação era restrita à ordenação das pessoas, sem possibilidade de diálogo, de reflexão a partir das temáticas trabalhadas, tendo como foco o viver em sociedade, perpassando simplesmente a disciplina e a passividade.

Em referência à gradativa presença das mulheres no Magistério, o debate acerca da moralidade foi somando outros sentidos, principalmente ao permear com os discursos médico-higienista e positivista. Paulatinamente, as ações mais reprimidas com relação à figura da mulher e professora foram deixando espaço para o aumento de ideias relacionadas ao lar, à criança e à renovação de uma sociedade saudável. (VILLELA, 2002). Observa-se que a docência ainda carrega significados estritamente ligados ao universo feminino. Nascimento (2011, p. 46) concebe que “o magistério certamente foi, e continua sendo, uma das funções em que o peso das representações em torno do feminino exerceu maior influência. Mulheres são meigas, amorosas, abnegadas e cuidadosas. São femininas”.

Villela (2002) argumenta que os cursos formativos para docentes no Brasil vivenciaram um abrupto movimento de feminização na segunda metade do século XIX. Em Niterói, no período de cinco décadas com a criação da primeira Escola Normal, a formação que inicialmente era específica do público masculino passou a ser preferencialmente ao público feminino. Tal processo também aconteceu com pequenas variantes em todas as províncias que instituíram escolas normais nessa época em que boa parte dos países da Europa e América, e os de cultura protestante, tencionaram a conquista com maior rapidez desses recordes. Mais uma vez se reflete sobre a participação efetiva do gênero no contexto escolar.

Villela (2002) concebe que mesmo que algumas escolas, como da Bahia e de São Paulo, tenham previsto, desde seu início, um agrupamento para mulheres, ele nunca foi efetivamente construído e não teve uma única mulher nestas instituições, no período inicial. A oportunidade de uma mulher poder cursar esse modo formativo, como no caso da província do Rio de Janeiro, só aconteceria bem depois. Em todas essas províncias, os requisitos para aceite de alunos destacavam a moralidade e os bons costumes, que era comprovação realizada por atestados emitidos por autoridades do local de moradia dos candidatos, observados a seguir pelos presidentes de província. As exigências abrandavam com relação aos conhecimentos: esta avaliação era efetivada, em geral, pela simples constatação de leitura e escrita. Ratifica-se a ideia de que neste período de composição de um quadro de docentes laicos se buscava bem mais a propagação de uma ética moral do que conteúdos de instrução.

Quanto à vocação das mulheres para o magistério, Matuda (2019) declara que esta concepção foi construída historicamente, entendendo que as mulheres conseguem harmonizar as tarefas relacionadas à profissão e a casa. Permanece na atualidade a soberania das mulheres no magistério e a vocação e carga horária de meio turno como motivadores para sua preferência com relação à profissão. Esta realidade em que as mulheres são maioria na profissão segue se reproduzindo, especialmente no contexto do ensino fundamental, porém, avançando para o nível médio e superior, o público masculino aumenta significativamente. Pode ter a ver com o fator público, ou seja, as crianças e pré-adolescentes estão mais próximas da concepção social da mulher, que é associada aos cuidados da maternidade, por exemplo.

De modo genérico, o magistério de crianças mostrou-se como uma boa escolha a um casamento indesejado ou a ocupações profissionais menos valorizadas como costureiras, governantas, parteiras, para exemplificar. Era uma atuação que possibilitava alguma liberdade e, também, a oportunidade de obter conhecimentos. Neste sentido, o magistério primário demarcou o ponto de partida – concebível – na fase histórica vivida, não só no Brasil como nos outros países de cultura ocidental (VILLELA, 2002).

Exposições envolventes acerca das mulheres na história conceberam-lhes espaços, comportamentos e condições as quais pesquisadores e pesquisadoras se veem, em diversos momentos, influenciados por eles, com uma história contaminada, politizada que tendo sua importância, por vezes, mostra um peso intenso, marcado por preocupação com o presente, de modo militante. Talvez essas continuidades desnudem a dificuldade de percepção na história

quanto às relações de gênero, que parecem atravessadas por algo incompreensível, inenarrável, que racionalmente desejam se completar (NASCIMENTO, 2011).

Percebe-se uma comparação da figura da mulher como um ser caracterizado pela meiguice, amorosidade, abnegação, cuidado que vem de encontro ao exercício da profissão. Ao mesmo tempo, há uma incompreensão acerca das relações de gênero na docência. Aragão e Kreutz (2011) apontam que a participação da mulher, no contexto da escola, aconteceu demoradamente no que se refere ao processo histórico da educação no Brasil. Desde o período Colonial, a educação para as mulheres era limitada ao lar; ou seja, aprendiam atividades que promovessem a boa administração dos assuntos que envolviam a casa e os filhos. Com relação às mulheres e ao Magistério no século XIX, Nascimento (2011, p. 48) concebe:

Como se sabe, a presença de mulheres na docência, fenômeno conhecido como “feminização do magistério”, se deu de forma mais acentuada no Brasil e em vários outros países, em meados da segunda metade do século XIX. O termo *feminização do magistério* contempla em si uma das principais referências difundidas por esses estudos: a de que o magistério foi se constituindo, mais que em ocupação de mulheres, em ocupação feminina.

Pereira (2017) defende que, em princípio, os cursos Normais foram frequentados somente por homens brancos, a partir dessa propagação do ensino, a docência passou a ser uma atividade profissional também feminina. Renovadas forças inseriram-se na cena, novos vínculos de poder foram definidos e outros modificados, o que resultou na modificação da visão diante de quais sujeitos podiam ou não exercer a prática docente. Percebe-se que tais delimitações restringiam pessoas por sua cor e pelo gênero a integrar o curso formativo de formação de professores. Havia influências do poder que definiam quem poderia ou não ser docente, o que fragilizava este lugar, que objetivava formar docentes para formarem pessoas.

No Rio Grande do Sul, a falta de escolas em geral e de modo específico para as meninas é muito relevante em quase todo o período imperial. Se os relatórios oficiais solicitam providências, eles são sempre destacados com referência aos meninos, com um tipo de tolerância para a ausência de escolas dedicadas às meninas. Na verdade, dentro da ideologia dominante no período, fala-se que as mulheres teriam que ser mais educadas do que instruídas. Nesta deferência, parecia estar entendida a visão de que instrução seria algo mais condizente aos homens, ou seja, algo arriscado para as mulheres, porque possibilitaria lhes colocar em posição equivalente científica e cultural, disponível em um dado determinado tempo histórico (LOURO, 1986).

É preciso considerar que a feminização da docência se expandiu para diversos países além do Brasil, estigmatizando, desta forma, o Magistério como um trabalho de caráter feminino. Nascimento (2011) salienta que às meninas era negado o acesso ao ensino, não havendo interesse do Estado com relação à educação delas. As mulheres, perdoadas por meio do Magistério, não tinham acesso a este espaço de trabalho antes de exercerem tal função, tendo em vista que eram sustentadas por pais ou maridos, vivendo isoladas no espaço doméstico (concebido como contrário ao trabalho).

As professoras só assumiram o Magistério na década de 1870, uma vez que foram obrigadas a isso pelo Estado, quando criou as Escolas Normais, escolhendo as mulheres como professoras ideais e incluindo inúmeras exigências que provocaram a saída dos homens dessa função. Percebe-se que houve um impedimento inicial às mulheres para ingressarem nos estudos devido ao desinteresse do Estado. No entanto, somente em 1870 o Estado mudou de postura, obrigando-as a exercer o Magistério ao criar as Escolas Normais, ao mesmo tempo que excluiu os homens desse lugar, a partir do acréscimo de exigências. Deste modo, as mulheres inseriram-se no mercado de trabalho pela via do Magistério. Nascimento (2011, p. 168) explicita as relações de proximidade entre o Magistério e as mulheres, considerando as décadas entre 1870 a 1890:

O magistério adequava-se satisfatoriamente às mulheres, assertiva difundida constantemente pelo jornal *O Sexo Feminino*. Além de ocupar os espaços da sala de aula como alunas, as mulheres poderiam, e deveriam responsabilizar-se pelo papel de transmissoras da instrução. Ou, antes, a mulher, a quem a sociedade até então, na visão do jornal, negava o direito ao ensino, passaria a ser a responsável pela instrução e educação de meninas e de meninos. Se, de um lado, a instrução das mulheres acarretaria o domínio de conhecimentos necessários e úteis a elas próprias, de outro proporcionaria instrumental para a inserção no universo do trabalho, sobretudo no magistério, e com isso a sociedade e as próprias mulheres só teriam o que lucrar.

Observa-se que as mulheres, no final do séc. XIX, passaram a responder por sua própria instrução, além da educação de meninas e meninos. A transformação de lugar foi interpretada como um avanço para as mulheres enquanto cidadãs e para a sociedade como um todo.

Oliveira (2016) assinala que quando a descrição a respeito da escola se mobiliza para a valorização de um espaço/ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo façam parte, em consequência também a representação da professora é interpretada de outra maneira; ou seja, apresenta-se mais sorridente e mais vinculada aos alunos. Essas modificações trazidas são agora muito explícitas a respeito das professoras, indicando, desta forma, o caráter histórico

das representações sociais. A professora é interpretada como objeto do desejo amoroso, serena, pura, como uma trabalhadora divina. Afinal, as representações de professoras carregaram, no decorrer dos anos, algumas continuidades, mas que também se converteram na história. Observa-se que a partir de um olhar para o ambiente escolar como algo mais atrativo refletiu na expectativa da docente e das suas características para atuar neste espaço, correspondendo, assim, a uma divindade, além de mais próxima de seus alunos e transmitindo sentimentos ligados ao amor, à serenidade, à pureza, à alegria. Neste sentido, o exercício da docência é designado às mulheres.

Quanto à feminização docente, Nascimento (2011) declara que a predisposição para o Magistério seria a atitude mais esperada para as moças tradicionais, vindas de famílias simples e com pequena instrução, considerando que para elas não seria permitido nutrir o sonho da dedicação exclusiva ao lar. Pretender ir além do Magistério era entendido como “infringir com muita violência” os modelos tradicionais em que viviam. Neste sentido, percebe-se a profissão docente como algo limitado, que não permitiria avanços; além disso, entendida como atividade complementar destinada às mulheres que não tinham condições de se dedicar somente ao lar.

Louro (2004) argumenta que não parece ser viável a compreensão da história do modo como as mulheres ocuparam as salas de aula, sem perceber que essa foi uma história que ocorreu também no campo das relações referentes a gênero: as características do masculino e do feminino, os lugares sociais planejados para cada um deles são constituintes do processo histórico. Gênero, percebido como uma construção social, e ligado à classe, etnia, religião, idade, determinou e segue determinando algumas representações de sujeito que as mulheres professoras ocuparam e seguem ocupando. Expressões carregadas de sentido com relação aos gêneros explicaram e permanecem explicando como mulheres e homens constituíram e se constituem, a partir de suas subjetividades, e é também no interior e em consonância com tais discursos que elas e eles estabelecem suas interações sociais, assumindo, modificando ou desconsiderando as concepções que lhes são oferecidas. Percebe-se que, historicamente, homens e mulheres ocupam distintos lugares, papéis que o caracterizam no viver e conviver em sociedade. E, certamente no espaço educativo tais distinções foram e permanecem sendo construídas e reinventadas, a partir das suas interações, posturas com relação a si e ao outro, afinal, a sala de aula é constituída de pessoas, que carregam consigo suas singularidades que necessitam ser consideradas.

Com relação às questões morais, por ser frequentada predominantemente por mulheres desde o momento de sua constituição, houve quem argumentasse que o ambiente noturno e a movimentação pelos lugares da cidade naqueles horários não era benéfico para elas. Em contrapartida, a essa alegação havia a justificativa de que sendo à noite o curso se poderia recorrer à fiscalização e presença dos responsáveis, conduzindo as alunas nas aulas e no regresso ao lar (UEKANE, 2016).

Repensando as questões femininas, não é difícil compreender por que as propostas de agulha adentraram os currículos da escola de secularização da educação das mulheres. Era viável a instrução da mulher fora do ambiente doméstico considerando que não se desligasse da formação para sua atuação futura e principal - quase se conseguiria enunciar profissional - dona de casa, mãe de família ou agregada. Esse aspecto do currículo não parece ter sido debatido; era algo naturalizado e inseparável com relação ao universo feminino (VILLELA, 2002).

O ensino e a escrita configuraram-se em algumas das mais relevantes e aprovadas atividades remuneradas, realizadas por mulheres. No transcorrer do século XIX, tanto no Brasil quanto em outros países, começaram a ensinar e outros tantos a escrever, ou, antes, a publicar seus escritos. Se o impresso vinha se concebendo como valioso, se não a principal ferramenta de comunicação e expressão de ideias, posições e manifestação de interesses distintos, um restrito grupo de mulheres lançou-se de forma animada à edição de jornais (NASCIMENTO, 2011). Acredita-se que tais movimentos que abrangeram o ensinar e o escrever, a partir das práticas docentes, que se ampliaram no decorrer do século XIX, motivaram grupos femininos a se encorajar para concretizar o que construíam através do registro escrito em jornais, por exemplo, demarcando sua passagem e contribuições no universo educacional.

No escopo da reflexão acerca da feminização do Magistério – termo escolhido para dar clareza à crescente incorporação das mulheres na docência elementar, em permutação aos professores do sexo masculino –, as Escolas Normais, em concordância com um saber médico, foram responsáveis pela ampliação, no fim do século XIX, de uma nova configuração acerca da docência, que, progressivamente, vinha relacionando essa função com peculiaridades vistas como femininas. Defendem, então, a ideia de que interpretações novas em relação à mulher e à docência, absorvidas por essas organizações formativas que se difundiam pelo Brasil, no último período do século XIX, foram responsáveis pela maior colocação das mulheres no Magistério, ao mesmo tempo em que os homens se retiravam

(NASCIMENTO, 2011). Neste sentido, entende-se que a própria escola, somada aos conhecimentos médicos que externou para a sociedade diante da relação entre as mulheres e o ambiente escolar, as inseriu, cada vez mais, neste espaço, excluindo os homens.

Louro (1986) assinala que as particularidades da oposição homem/mulher parecem que ainda na atualidade embaralham a clareza dos objetivos a perseguir e, desta forma, colocam agravantes para a luta. Se esta é uma relação que contém contraposição, também é, obviamente, uma relação de reciprocidade e completividade. Por isso ela vem se configurando na história com choques, com permutas, com complacência, com cumplicidade e com divergências. Então, não se trata aqui de vencer um inimigo, nem mesmo de solucionar a contradição, mas de entendê-la e de procurar mudanças sociais maiores, sem, por isso, perder a especificidade, a fim de conquistar ganhos parciais considerando a configuração atual de sociedade. Entende-se que as diferenças de gênero não devem ser desconsideradas e, sim, entendidas, no intuito de contribuírem juntas para uma interação social mais rica e justa.

Martires (2016, p. 31) concebe que o estudo de percursos de vidas de professoras nas primeiras décadas do século XX é um projeto de estudo novo de grupos que envolvem pesquisas da História da Educação. Em suas considerações, “tais pesquisas concentram suas atenções na história da escolarização, nas culturas escolares, profissionalização e a própria luta feminina no Brasil”. Tais estudos possibilitam reflexões acerca do processo de escolarização e de profissionalização, das culturas escolares envolvidas e, especialmente, do movimento de feminização vivenciado pelas mulheres desde o ingresso na escola até a oportunidade de se tornarem docentes.

No que se refere à família e à docência, Nascimento (2011, p. 186) afirma que estas configurações se interligam:

[...] A família afigura-se como elemento desencadeador da docência, na medida em que parte significativa das professoras pesquisadas tinha em sua família algum membro, ou muitos, atuando no magistério. Em seu interior, por meio de ritos, conversas e expectativas que convergiam no sentido do magistério, foram gestadas importantes influências na construção das condições que possibilitaram a inserção de mulheres na docência. A ambiência familiar, que, em algum nível, se associava às ambiências anunciadas anteriormente, parece ter, na confluência desses elementos, construído as condições que possibilitaram a docência, tornando-a mais que possível, autorizada, legitimada e percebida quase na ordem da natureza como uma herança familiar.

Neste sentido, percebe-se que a família é vinculada à docência pela presença de membros atuantes no Magistério, que, neste espaço familiar, dialogavam sobre as vivências,

as expectativas, as influências e as possibilidades de inclusão de mulheres neste contexto. Desta forma, a profissão constituía-se como possível, autorizada, legítima e interpretada a partir da herança familiar.

Aragão e Kreutz (2011) explicitam que ser dona de casa, mãe e professora não se diferencia muito. Deste modo, a opção pela atuação docente representou a alternativa por uma ocupação profissional que não desprestigiaria sua concepção natural, que não retiraria da sociedade a mãe de família, aquela destinada à educação das futuras gerações; apenas a reconduziria para outro contexto, tão relevante quanto uma extensão do próprio lar. Pode-se compreender que, deste ângulo, a docência reforça a estreita ligação com a herança familiar, mas fortemente sustentada na mulher e na maternidade, podendo exercer os compromissos do lar e, ainda, da profissão docente.

Nascimento (2011, p. 49) assinala que as normalistas motivadas ao Magistério, no decorrer do século XX, seriam incentivadas mais para a realização moral do que para a realização cognitiva. “[...]. E, nesse sentido, identifica as mulheres como mais propensas a atividades em que exploraram seu tradicional perfil socioemocional, em contraponto às atividades que demandam domínio instrumental ou técnico”. Afirma, também, que na tradição historiográfica referente ao tema da feminização do Magistério têm-se refletido em alguns momentos em torno da formação pelas Escolas Normais, e em outros ao percurso formativo pela prática. Essas duas formas são entendidas como resumo da entrada das mulheres no Magistério, ocorrida no decorrer do século XIX para o XX. Pretende-se questionar tal construção e, ainda, anunciar que a duplicidade entre Escolas Normais e a formação pela prática pode não observar a variação de possibilidades que fazem parte dos lugares de construção da docência durante o século XIX.

Uekane (2016) analisa as ações das professoras fora das salas de aula, que se organizam para reivindicar seus direitos, mostrando conhecimento das legislações, externando argumentos condizentes com a pauta defendida e de acordo com a *missão* a ser construída, fazendo uso de argumentação corrente que valorizava sua atuação e formação. Desta forma, por intermédio dos distintos discursos referentes às normalistas e à sua atuação, faz-se perceptível que a contribuição que esses funcionários dedicavam se inseria em um projeto maior de nação a ser formado, do qual as professoras se viam como integrantes. Ao apresentarem postura coerente com o que enfrentavam na prática, externando a respeito das dificuldades enfrentadas e o quanto tinham propriedade, a partir das leis, tratava-se de um movimento crescente que poderia ter visibilidade e algumas conquistas.

A inclusão no contexto da docência representa essa mobilidade social vivenciada por algumas mulheres. Contrariando o que se imagina, talvez seja necessário retomar a perspectiva de que o Magistério tenha significado a mudança de vida para inúmeras mulheres. O aumento, contabilizado em números, no que se refere ao acesso para o trabalho remunerado, proporciona inclusões posteriores em trabalhos, respaldados na competência das letras, mas não corresponde a sua entrada no trabalho. (NASCIMENTO, 2011). Observa-se que o movimento de inserção de mulheres no Magistério possibilitou a permanência delas ou o acesso a outras atividades no mercado de trabalho relacionadas às letras, porém não necessariamente em outros âmbitos.

As mulheres alcançaram, por meio da profissão de professoras, ultrapassando o contexto privado da casa, conquistando, deste modo, o cenário público. (SANTOS; COSTA; CUSTÓDIO, 2022). Entende-se que o gênero feminino foi e continua crescentemente buscando espaço profissional, a partir de sua atuação docente, consolidando sua participação no âmbito público.

Nascimento (2011) declara que diante do ambiente de trabalho se consegue concluir que o Magistério, diferente do que é habitualmente divulgado pelos estudos deste tema, em que tenha um significado pertinente de oportunidade no que diz respeito à atuação possível das mulheres, não se referiu à remissão delas, mulheres que, na concepção de alguns estudos, estiveram limitadas ao isolamento doméstico. A partir disso, pode-se observar que a feminização do Magistério não abrangeu a maioria das mulheres brasileiras, sendo que houve uma continuidade com relação à delimitação dos compromissos domésticos vinculada essencialmente a elas.

Nascimento (2011) assinala ainda que a atuação que as mulheres exerceram no planejamento docente como atribuição permitida a elas é uma característica que merece distinção. Por distintas vias, algumas inclusive fazendo uso do modo impresso, embelezaram a prática com particularidades que no imaginado com relação ao período igualmente se constituíam como apropriadas às mulheres, estas que trabalhavam de diferentes maneiras, compartilhando das exigências que mostravam às famílias e que conceberam o Magistério como atividade atrativa, com certeza não foram perdoadas por ele. Entende-se que as mulheres tiveram que se desdobrar para dar conta das atribuições domésticas e das relativas à docência.

Ao voltarem para o ambiente do curso Normal, os homens envolveram-se e reivindicaram por seus direitos de entrada, continuidade, exames de admissão e designações

para o quadro oficial. Ao lado desse processo de reingresso, por meio do acervo documental construído, foi plausível observar que eles seguiram na escola e no Magistério, mesmo após o impedimento legal de seu acesso à instância formadora, o que circunscrevia seu movimento no quadro oficial. Permaneceram não somente nas atividades administrativas, como habitualmente é defendido em várias pesquisas, mas igualmente nas salas de aula, construindo suas teias de comunicação e movimento, tanto quanto as professoras (UEKANE, 2016). Observa-se que estas questões de gênero foram determinadas oficialmente, porém o público masculino perseverou nos espaços escolares e, quando puderam retornar de modo legal, se organizaram para assegurar seus direitos na profissão.

Acredita-se na hipótese que o Magistério primário como uma atribuição feminina atendia a algumas perspectivas ao mesmo tempo em que não localizava consenso, tanto no aspecto administrativo da Educação Pública quanto dos sujeitos participantes nesse movimento. Assim, observa-se a docência primária, ocupação em sua maioria feminina e para mulheres, como construída socialmente por meio de conflitos de empenhos e constituições. Dentro dessas desavenças por ocupação, representação e modelo de formação foram concebidos a atuação docente primária e o curso Normal para atender a oferta crescente da população e o desenvolvimento educativo no âmbito público na capital (UEKANE, 2016).

Nascimento (2011, p. 45) observa que “a secular presença de mulheres no Magistério como professoras mereceu nas décadas de 1990 e 2000 um expressivo número de estudos em várias partes do Brasil”. Muitos aspectos contendo a presença de mulheres na docência foram prestigiados em função desses trabalhos, que contribuíam para o entendimento quanto a uma área específica de estudos. Neste sentido, a feminização da docência passou a ser documentada, analisada e apresentada nas investigações acadêmicas, fortalecendo a presença das mulheres neste contexto.

Aragão e Kreutz (2011) declaram que constituir-se ciente a partir de si, de seu grupo social, de sua historicidade e de sua atuação docente são passos importantes para suavizar o conflito que perpassa a função de professora, abrindo possibilidades para uma atuação profissional em que a mulher deixe de ser vitimizada diante de uma exigência sociocultural e passe a ser protagonista de sua história, retomando conceitos e perguntando-se sobre suas certezas para adquirir autonomia em fazer escolhas refletidas, delimitando um limite objetivo: até aqui sou mãe; daqui em diante sou professora. Observa-se, desta forma, que a mulher-mãe, que é professora, necessita refletir e determinar suas distintas funções na sociedade, na busca de maior valorização profissional, conciliando com autonomia e coerência sua condição

de mulher que escolheu ainda a maternidade. Realizando uma síntese dos acontecimentos desde o século XIX até a atualidade. Nascimento (2011) declara que eles conseguiram se referir ao Magistério de mulheres do século XIX, do século XX e, ainda, do século XXI, pois permanece a crença de que o Magistério é destinado às mulheres, que assumem esta função por ausência de atribuição para outra área, por desejarem destinar um período do dia ao cuidado dos filhos e da casa – e, por isso, buscam um trabalho com carga horária menor, e que sua renda é um complemento à do marido, que é visto como imprescindível, na vida da professora. A partir destas interpretações, o Magistério permanece como uma profissão restrita; ou seja, não há necessidade de atribuições muito específicas. As mulheres conciliam as responsabilidades domésticas com as profissionais, por isso a possibilidade de exercer a docência com carga horária menor, e, para encerrar a desvalorização, seu salário é percebido como complementar ao do marido.

Dal’Igna e Scherer (2020) ressaltam que o aspecto central para refletirmos o trabalho docente é o compromisso de ordem política, que se refere ao fazer docente com o conhecimento escolar e com as articulações de ensino e aprendizagem, além de um olhar de gênero para a docência na contemporaneidade, que pode auxiliar para a identificação e análise dos discursos, que concebem a docência. Deste modo, entende-se que a docência é um exercício que envolve comprometimento político e pedagógico, independentemente do gênero, possibilitando inúmeras interações e aprendizagens aos sujeitos envolvidos.

As mulheres, nas salas de aulas do Brasil e nos demais contextos sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, distintas e emaranhadas relações, em que sofreram e exerceram poder. Entendê-las somente como submetidas possa empobrecer excessivamente sua história, considerando que mesmo nos momentos e nas ocasiões em que mais se pretendeu emudecê-las e dominá-las, elas também foram capazes de delinear manifestações discordantes, planejar resistências, inverter comportamentos. Elaborar uma história às avessas, unicamente embasada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também derivasse em uma construção reduzida e idealizada. As diferenças e ambivalências, as cumplicidades e contradições são aspectos que possibilitam leituras e reflexões que não se assemelham às mulheres docentes, visto que muito possivelmente foi por meio e em meio a variadas expressões e práticas que elas se produziram como professoras ideais, assim como professoras desviantes, como mulheres adequadas e também como mulheres inconvenientes (LOURO, 2004). Desta forma, pode-se dimensionar um pouco a respeito das mulheres que viveram e que seguem construindo a docência em nosso país e o quanto foram e seguem

sendo afetadas, interpretadas, analisadas, comparadas na sua prática profissional, fazendo-se necessário um olhar atento às singularidades que compõem cada uma, considerando, ainda, o contexto em que atuam e todas as interações que perpassam a profissão.

Segundo Zawaski e Mangan (2021), pertinentes mudanças foram acontecendo na sociedade e nos contextos educacionais, relacionando-se às carreiras e às profissões. As representações anteriores, decorrentes de todo o curso da profissão, se modificaram. No entanto, a questão da feminização, assim como a ausência de momentos de reflexão acerca da figura masculina na prática docente, não foram favorecidos, visto que a imagem masculina sempre esteve relacionada a desafios, desavenças e embates. Observa-se que são pertinentes mais diálogos reflexivos que abordem tanto a feminização docente como a atuação masculina nos espaços escolares. Quanto mais se refletir as práticas na atualidade, mais transformações acontecerão, a fim de maior entendimento e valorização quanto à docência, que é, sim, uma profissão que apresenta desafios e embates, a serem conduzidos por mulheres e por homens.

Nas considerações de Fonseca e Ferrari (2021), a presença de professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental exige a dupla tarefa de provarem suas competências como docentes na educação com crianças, mas também enfrentar os obstáculos e desafios decorrentes das delimitações e da polarização do entendimento de feminino/masculino. Mas ressaltam que a presença desses docentes homens acaba refletindo essas relações, possibilitando a problematização do que se espera para homens e mulheres. Os homens são incluídos e valorizados, ressaltando um aspecto que enfatiza a escola como herdeira da modernidade, que é a disciplinarização. Novamente, podemos entender que além de refletir as práticas docentes faz-se necessário a presença do gênero masculino neste contexto, afirmando suas condições profissionais, para que cada gênero seja valorizado em suas potencialidades, ampliando as possibilidades de avanços que promovam a diversidade quanto ao gênero nos espaços educativos.

Ferreira (2020) concebe que atravessar a ideia ampliada da docência, nos variados componentes curriculares, tem poder para fortalecer o processo formativo de pedagogos e pedagogas no plural. Além disso, concebe refletir a transversalização desse conceito amplo, relacionado a uma perspectiva de ensino, pesquisa e gestão que transcendam os muros escolares e vislumbrem a constituição de uma identidade profissional com atuação em diferentes e variados espaços educativos. Reforça-se a necessidade de uma formação de professores que consolide a pluralidade da docência, independente do gênero. Pensar e construir uma pedagogia com este formato plural agregará resultados significativos tanto para

formar pessoas como professores, pesquisadores e/ou gestores na área da educação, a partir de suas escolhas profissionais, desmistificando, ainda, o pedagogo apenas como docente.

Concluindo, neste momento, a abordagem acerca da docência e da feminização, pode-se compreender a inserção de mulheres no mundo do trabalho pela via da docência e as distintas interpretações acerca de sua atuação. No entanto, esta caminhada docente perpassa o gênero masculino, que já fez parte deste contexto inicialmente, mas foi excluído e, na atualidade, está conquistando espaço nas diferentes modalidades de ensino, reforçando a pluralidade desta profissão e as possibilidades de ensinar e aprender, independentemente do gênero. No capítulo a seguir, apresentam-se as ofertas de formação destinadas aos professores desde o período imperial, perpassando pelo surgimento das escolas normais e das suas transformações, bem como pelo curso Normal e de Magistério, além dos aspectos pertinentes à profissionalização e à legislação.

6 O CURSO DE MAGISTÉRIO: ORIGEM E DESTITUIÇÃO DE UM PERCURSO DE FORMAÇÃO

O presente capítulo analisa a trajetória de ofertas formativas para os professores desde o período Imperial, especialmente remetidas ao curso Normal.

6.1 A escola de primeiras letras e o período Imperial

O surgimento das escolas de primeiras letras ocorreu na época do Brasil Império, que corresponde historicamente à Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, com seu término marcado pela Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889.

Marchelli (2017, p. 225) observa que a escola de primeiras letras antecedeu a Escola Normal, em São Paulo: “[...] a criação da Escola de Primeiras Letras na Corte Imperial, em 1823, para instrução dos soldados do Exército até o ano de 1874, quando se deu a fundação da Escola Normal na Capital da Província de São Paulo [...]”. Percebe-se que a escola de primeiras letras foi instituída com um objetivo específico, ou seja, instruir o grupo de soldados que serviam no Exército.

As Escolas Normais já funcionavam antes deste período, mas reforçavam as restrições para o público feminino. Villela (2002) aponta que na década de 1830, quando apareceram as primeiras Escolas Normais brasileiras, já existiam em várias províncias algumas escolas de meninas, que se dedicavam mais ao ensino das tarefas domésticas, orações e iniciação da leitura. As mulheres não eram categoricamente proibidas de ir às escolas; no entanto, a seleção funcionava através da restrição curricular das escolas femininas. Elas precisavam aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações. O conteúdo relativo a decimais e proporções, bem como o estudo da geometria que constituía o currículo dos meninos, era impedido às meninas. Elas aprendiam, em compensação, a costurar, bordar e os demais ofícios relacionados à educação doméstica. Observa-se que para as mulheres os conhecimentos eram restritos, direcionando as aprendizagens ao contexto doméstico, que era destinado a elas, privando-as desta forma, de outros saberes.

O decreto que concebeu a criação da Escola Normal, no artigo 1º, tem como meta que os professores se habilitem ao exercício da docência, e o artigo 2º destaca a possibilidade de premiação em dinheiro, conforme seu desempenho profissional. O artigo 1º do decreto de

criação da Escola Normal salienta que terá, na capital da província do Rio de Janeiro, uma Escola Normal para nela cursarem as pessoas que se dedicarem ao Magistério de instrução primária, e aos docentes que existem que não passaram pela aquisição específica para lecionar nas escolas de ensino, de acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, artigo 5º. O artigo 2º define que receberá salário anual de um conto e seiscentos mil réis, com a possibilidade do Presidente da Província oferecer-lhe mais uma gratificação até a quantia de quatrocentos mil réis por ano, conforme merecimento por sua atuação profissional, e número de ouvintes com aproveitamento (BRASIL, 1835).

Ainda, a respeito do decreto nacional, Marchelli (2017, p. 234) argumenta: “É aceitável, portanto, que o decreto 10, da província do Rio de Janeiro, de 10 de abril de 1835, deva ser considerado como o marco fundador da primeira Escola Normal pública de formação de professores no Brasil”. O artigo 4º do decreto da Escola Normal explicita que, para admissão à matrícula na Escola Normal, necessita-se ser cidadão brasileiro, maior de 18 anos, com boa instrução, e saber ler e escrever. (BRASIL, 1835). Pode-se refletir acerca dos percursos da Escola Normal neste período, em que havia uma preocupação quanto à preparação dos professores, evidenciada em vários discursos de políticos, assim como de mestres de escolas elementares. Também foram tomadas resoluções referentes à organização de modelos direcionados à formação para o Magistério, que perpassaram desde a organização das escolas normais até a possibilidade de espaços isolados, anexados a escolas secundárias. Nogaró (2001, p. 41) defende que:

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

Com a expansão das escolas normais para outros Estados brasileiros, percebe-se que o processo formativo se voltou para a despreocupação com as questões pedagógicas específicas, além de ser ofertada formação apenas para o gênero masculino, que, gradativamente, se reverteu para lugar exclusivo do gênero feminino.

Gonçalves (2020) assinala que a Escola Normal foi criada na província do Rio Grande de São Pedro apenas no ano de 1869, entendendo-se, como tardiamente, pois a primeira

Escola Normal do Brasil, a de Niterói, foi criada na data de 1835, e a segunda, a Escola Normal de São Paulo, em 1846. A partir do Ato Adicional de 1834 estava regularizada a criação de escolas, o qual trazia com clareza que as Assembleias Provinciais eram as responsáveis por prescrever diante deste assunto.

O objetivo da criação da Escola Normal na Província era contemplar os desejos de uma população que requeria a formação de docentes, visto que somente desta forma poderia se sobressair uma instrução pública com qualidade, porém foi implantada, morosamente, por falta de interesse político da “elite” governante. Com o projeto criado em 1860, o Executivo conseguiu autorização para a escolha e contratação de professores. Observa-se que as Escolas Normais foram sendo regulamentadas pelo país gradativamente, à medida que a população manifestava o desejo de que houvesse a formação para professores, acarretando uma Educação Pública qualitativa. No entanto, os governantes não agiam com rapidez para a efetivação e funcionamento das Escolas Normais até que um projeto do executivo autorizasse a escolha e o contrato para docentes.

Com relação aos conteúdos trabalhados, escolas primárias e Escola Normal compartilhavam os mesmos conteúdos ensinados, a não ser pela adição da metodologia de ensino. Conforme a Lei de Instrução Primária do Rio de Janeiro (1837), os conteúdos vivenciados na educação primária eram: 1ª) leitura, escrita; as quatro operações matemáticas, frações com números ordinais e decimais e proporções; conceitos de moral cristã e da religião do Estado; e a gramática da língua nacional; 2ª) Fundamentos iniciais de Geometria na teoria e prática; 3ª) Conhecimentos de Geografia (PEREIRA, 2017). Refletindo acerca dos conteúdos desenvolvidos nas escolas primárias e Normal, podemos compreender que tais conteúdos eram delimitados e não abriam possibilidades para outras temáticas, restringindo, assim, os conhecimentos a serem desenvolvidos. Uekane (2016, p. 32) explicita:

A Escola Normal da Capital do Império foi criada para formar professores de ambos os sexos, oferecendo ensino gratuito e um currículo que compreendia as matérias referentes à instrução primária, tanto de primeiro quanto de segundo grau, com alguns acréscimos. O curso oferecido funcionava, a partir das 5 horas da tarde, não excedendo às 9 horas da noite, sendo a frequência permitida a alunos maiores de 15 anos, para as meninas, e de 16 anos, para os meninos. As matérias do curso normal encontravam-se divididas em seções, e, para a matrícula, era preciso provar que possuíam a idade mínima exigida, boa moralidade e domínio dos conteúdos da instrução elementar.

A Escola Normal habilitava os alunos tanto para o 1º quanto para o 2º Graus. O horário das aulas contemplava o final da tarde e começo da noite, tendo a exigência de idade mínima

para ingresso, com uma pequena diferença com relação ao gênero, que deveria ser comprovada. Além disso, fazia-se necessário apresentar bom comportamento moral e dominar os conteúdos básicos.

A fundação da Escola Normal, em 1874, no turno da noite, não fazia distinção quanto ao gênero ou nacionalidade. Exigia conhecimentos básicos por parte dos candidatos, idade mínima de 14 anos, havendo separação nas acomodações da sala, conforme o gênero. Quanto à fundação e ao funcionamento, Uekane (2008, p. 44) afirma que:

A Escola Normal foi fundada em 25 de março de 1874, e as instruções que norteavam sua prática determinavam que funcionasse no período da noite. O curso teria a duração de três anos, admitindo em suas aulas *todas as pessoas morigeradas que as queiram frequentar, sem distinção de sexo ou nacionalidade*. Seria necessário para a matrícula que os interessados provassem saber ler e escrever corretamente, possuísem conhecimentos da doutrina cristã, das quatro operações fundamentais da aritmética e boa moralidade. Exigia-se também que os alunos, de ambos os sexos possuísem a idade mínima de 14 anos, sendo os bancos das aulas divididos em duas seções, uma para alunas e outra para alunos. (grifo da autora).

Neste sentido, a Escola Normal foi se constituindo aos poucos como um espaço específico na formação de professores. Uekane (2016) defende que é importante compreender como a Escola Normal se moveu a partir de 1880, iniciando o movimento formativo de docentes primários. A data de criação desta escola na capital é relevante caso se direcione para um processo maior que estava se expandindo desde a década de 70, do século XIX, com o fluxo de ideias e saberes inovadores. Nessa etapa, havia um meio oportuno a modificações que não poderiam ser efetivadas internamente nas instituições monárquicas, e a declaração republicana poderia conquistar força.

Posteriormente, de espaço específico, a Escola Normal passou a ter seu objetivo relacionado à formação docente. A Escola Normal da Corte, na capital do Império, foi concebida em 1880, após diversos diálogos referentes ao modo mais efetivo para talhar os docentes primários. A partir da segunda metade do século XIX, o tópico da preparação desses profissionais foi figura permanente em vários discursos, desde os pronunciados por presidentes de província aos dos ministros do Império, inclusive os dos referidos mestres pertencentes às escolas elementares. Durante esse tempo, várias resoluções a favor da organização de formatos quanto à formação para o magistério puderam ser identificadas nas províncias, desde a instituição de escolas normais com currículo, espaço e tempo específicos até as cadeiras isoladas anexas a escolas de ensino secundário (UEKANE, 2016).

Segundo o Decreto de Criação da Escola Normal, os docentes que fossem aprovados ficariam habilitados a permanecer regendo suas turmas, e os reprovados perderiam tal direito. Os candidatos com aprovação seriam enviados para substituir os professores que fossem chamados a participar da Escola Normal. (BRASIL, 1835). Este decreto supõe que havia professores atuando sem terem realizado algum processo seletivo, que a partir de então os habilitaria ou destituiria do cargo.

O Estado burguês possibilitou condições para uma organização da rede pública de ensino, assim como foi sua intenção capacitar os profissionais que trabalhariam nessas escolas. A partir disso, foram criadas as escolas dedicadas à formação docente, intituladas Escolas Normais. Pereira (2017, p. 6) explicita diante de sua nomenclatura:

O nome de Escola Normal, dado aos diversos seminários de formação docente surgidos a partir da iniciativa de La Salle, se deve a uma influência alemã. Segundo Maria Isabel Giner (1985), Frederico II da Prússia (Alemanha), depois da Guerra dos Sete Anos, decidiu compor um novo sistema educacional onde o ensino fosse obrigatório e houvesse "normas" para a formação de professores. Foi então que os seminários franceses destinados à formação docente foram designados com o nome de "Escolas Normais".

Neste sentido, percebe-se que tal nomenclatura foi influenciada inicialmente pelos seminários formativos, direcionados a professores, por João Batista de La Salle e, ainda, pela cultura alemã. Quanto aos professores que não quisessem cursar a Escola Normal, o decreto de criação afirma que:

Artigo 12. Os Professores que recusarem frequentar a Escola Normal, ou que sem justa causa se não se apresentarem no prazo marcado pelo Presidente, serão aposentados com meio ordenado, se tiverem de dez a quinze anos de magistério: com dois terços d'elle, tendo de quinze a vinte, e com todo o ordenado, quando houverem servido vinte annos completos (BRASIL, 1835).

Dessa forma, o decreto nacional determinava que os professores que se negassem a cursar a Escola Normal seriam automaticamente aposentados, com diminuição de salário àqueles que somassem menos de 20 anos de atuação profissional.

Com relação à matriz curricular proposta na Escola Normal, identifica-se a diferenciação para as mulheres, considerando o contexto restrito e preconceituoso a que pertenciam com relação à sociedade da época. Villela (2002, p. 22) assinala questões de gênero relacionadas ao currículo:

A concepção de um currículo diferenciado relacionava-se ao papel reservado à mulher nesta sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto ao alcance de sua capacidade intelectual. Desde as discussões parlamentares em torno do currículo das escolas de meninas que antecederam a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, apesar de alguma oposição, venceu a emenda que propunha a simplificação do conteúdo daquelas escolas.

O Senador Visconde de Cayru proferiu um longo discurso defendendo a superioridade masculina e, por fim, o Marquês de Caravellas concluiu: “As meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos.” Por que então escolarizar as meninas?

Desta forma foi se constituindo a Escola Normal brasileira, com restrições às mulheres, a partir de interpretações generalistas, que diziam sobre suas capacidades intelectuais. É importante destacar que sua estruturação foi embasada nos modelos europeus, especialmente na França. Pereira (2017, p. 38-39) salienta que:

[...] no Brasil Imperial, e mais precisamente na Província do Rio de Janeiro, é inegável que a criação de uma Escola Normal tenha sido inspirada no modelo educacional das grandes sociedades europeias. [...] o modelo de formação de professores utilizado na França, desde o final do século XVIII, foi o que mais inspirou a criação de Escolas Normais em todas as sociedades ocidentais.

Deste modo, entende-se que as escolas normais foram originalmente organizadas com base na cultura europeia, tanto no Brasil como nos demais países localizados no ocidente.

6.2 O surgimento das escolas normais

O período de Regência no Brasil demarcou a passagem entre o Primeiro Reinado e o Segundo Reinado, iniciando em 1831, quando o imperador D. Pedro I deixou o governo brasileiro e retornou a Portugal, seu país originário. Foi nesta época que as Escolas Normais surgiram efetivamente. Nogaró (2001, p. 41) declara que: “As primeiras Escolas Normais nasceram na Regência, quando as províncias foram incumbidas de desenvolver o ensino primário. Foram criadas nas Províncias, iniciando de fato o movimento das escolas normais no Brasil [...]”.

Com relação aos materiais destinados aos estudantes que pretendiam ser docentes, havia os compêndios no final do século XIX, porém apresentavam-se em língua estrangeira. Villela (2002, p. 188) afirma que os compêndios eram abrangentes, oferecendo uma orientação, um guia teórico e prático referente ao Magistério:

No Brasil, até quase o final do século, a demanda por esse tipo de material pedagógico era ainda desproporcional à pequena oferta. Poucas obras circulavam, e em língua estrangeira. O mercado editorial restrito não se interessava em traduzir e publicar compêndios dessa natureza. Na província do Rio de Janeiro, até a década de 1880, os dois compêndios de Pedagogia que a Escola Normal conheceu foram impressos com empenho do governo provincial: O Curso Normal... tradução de Gérando, em 1839, e o Compêndio de Pedagogia de Antonio Marciano da Silva Pontes, em 1874, ambos para os normalistas.

Estes compêndios lembram os livros didáticos, as cartilhas que são utilizadas nas escolas, ainda na contemporaneidade, mediante a escolha dos administradores municipais e estaduais. Tais recursos pedagógicos, muitas vezes, destoam da realidade de cada escola, limitando o tempo para atividades mais criativas, reflexivas e dialógicas.

Considerando que essa fase inicial representou um avanço no que se refere ao professor transitório com que se contava no período anterior, a Escola Normal funcionava no modelo artesanal em que o mestre, conhecedor de seu trabalho, preparava os aprendizes na intimidade da profissão num ambiente doméstico, sem planejamentos estabelecidos nem separação clara entre a teoria e a prática. A primeira Escola Normal acontecia mesmo na casa do diretor, fato que contribuiu para confirmar seu funcionamento doméstico e artesanal, e quanto à parte da prática do ensino não há nenhum vestígio na documentação que afirme sua existência, além de uma sutil recomendação legal de que se deveria direcionar uma escola para efetivar tal prática. Com a extinção da escola em 1847, permutada pela formação prática do adjacente, ou ausência de formação como acontecia na maior parte das situações, também aqui os docentes retornaram às arcaicas técnicas adquiridas pela imitação e predominou a rotina da metodologia individualizada e a súplica pela memorização (VILLELA, 2002). Percebe-se nestas rupturas e (des)continuidades que a profissão docente caminhava vagarosamente, sem a existência de um olhar comprometido e coletivo para as demandas que a docência exigia.

Convém observar que tais medidas prejudicavam diretamente a preparação dos professores para a atuação profissional. Era desconsiderada a formação teórica, propiciando o retorno de técnicas antigas, com base na imitação, na memória e no individualismo. Hora (2020, p. 71) assinala: “As Escolas Normais, surgidas até meados do século XX, associam o ato de ensinar a uma espécie de dom. São escolas que constroem o perfil do professor missionário e virtuoso”. Compreende-se que esta concepção está estritamente relacionada à docência como dom, distanciada do caráter profissional.

A respeito da abertura e do fechamento das escolas normais brasileiras, Silva e Perez (2014, p. 95) assinalam:

[...] No Brasil, as escolas normais foram instituídas pelo Ato Adicional de 184, mas durante toda a segunda metade do século 19 e início do século 20 elas tiveram uma existência instável. Nas diversas províncias do país, as escolas abriam e fechavam de acordo com as decisões e os interesses políticos.

Observa-se que tais rupturas quanto ao andamento das Escolas Normais brasileiras eram motivadas por questões políticas. Neste sentido, pode-se refletir sobre o motivo de tais determinações e quais seriam os interesses que fragilizavam a educação para docentes no Brasil. Villela (2002, p. 39) assinala a respeito da inatividade e, posteriormente, da recomposição da Escola Normal:

Os efeitos perniciosos dessas reformas não demoraram a ser percebidos. Embora constantemente referidos nos relatórios da instrução pública e nas seções da Assembleia legislativa provincial por um grupo de deputados contrários àquela orientação, que ora ou outra se manifestavam, ficou a Escola Normal desativada por mais de uma década, ao final da qual, os apelos em seu favor começaram a fazer eco. Constatava-se o lamentável estado a que tinha sido lançado o sistema de instrução primária da província, a partir das medidas desastrosas do passado recente, e finalmente, em 1859, uma lei provincial autorizava a recriação da Escola Normal.

É preciso considerar que com mais de uma década sem funcionamento da escola destinada à formação de professores no país tal situação ocasionou prejuízos. E, a partir do movimento de parte dos deputados, aos poucos se reverteu esta condição.

Villela (2002) explicita que o currículo de 1859, com a divisão das cadeiras e o formato seriado, mostra uma ampliação de conteúdo que tornaria a apresentar as Escolas Normais, a partir da segunda metade do século XIX. Contudo, este movimento portava novo obstáculo, a necessidade de aumento com relação ao quadro docente. Diante da desvalorização crescente do modelo individual, que, apesar de ainda ser muito utilizado, era cada vez mais representado como algo do passado e aceito em localidades onde a circulação de crianças nas escolas era irregular, o curso Normal deveria ensinar os métodos novos, e também cabia a ele se “modernizar”, adotando o regime seriado. Contudo, a instituição imaginava que não se concretizaria naquela ocasião, sendo imprescindíveis mais três anos para que, mais uma vez, a Assembleia provincial permitisse seu funcionamento.

O século XIX foi o século dos relógios, e a Escola Normal da província do Rio de Janeiro não se mostrou absorta à coerência provinda de seus ponteiros. Uma instituição de formação de docentes tinha que ser ela mesma a referência de organização do tempo, para que os futuros professores pudessem se habituar com os horários esmiuçados que dividiam os conteúdos das diversas disciplinas. Já era bem distante a época da formação individualizada que foi oferecida primeiramente na escola (de 1835 a 1849), em que o professor considerava o

tempo da aprendizagem de cada aluno. Do mesmo modo, precisaria ser equilibrada a fluência e indeterminação da segunda etapa da escola (a partir de 1862), em que o docente da disciplina conseguia se estender mais numa e menos em outra (VILLELA, 2002). Neste sentido, percebe-se, no contexto da Escola Normal, uma preocupação inicial com as aprendizagens individuais discentes, que avançou para o ensino das diferentes disciplinas, ministradas pelos respectivos docentes.

Villela (2002) aponta também que, nas décadas de 1860 e 1870, as escolas construídas ou reconstruídas, em geral, respeitavam a presença do público feminino, mas se embaraçavam no momento de distribuir rapazes e moças em dias e em horários intercalados, e, em 1874, em prédios distintos. Com relação ao ensino da Matemática, Villela (2002, p. 159) assinala que:

A matemática não era uma disciplina comum às alunas e aos alunos mestres. Pelo menos no que toca à extensão do programa. O curso feminino não compreendia a álgebra e, quanto à aritmética, o programa das alunas era menos extenso que o dos alunos. O diretor, em meados de 1870, afirmou que as alunas do segundo ano estavam muito adiantadas na matéria e que sobraria muito tempo para recordações. É interessante que mesmo diante do evidente adiantamento das normalistas não cogitassem em equiparar os dois programas. A crença de que este conteúdo era desnecessário para as mulheres, ou mesmo incompatível com sua predisposição cerebral como defendiam alguns, era ainda mais forte do que a evidência do seu bom desempenho nessa matéria.

Percebe-se que a concepção contida neste período era de subestimar as capacidades intelectuais das alunas em contraposição aos alunos. Além disso, subentendiam que tais conhecimentos na área da Matemática seriam desnecessários às mulheres, restringindo a proposta curricular ofertada.

No transcorrer do primeiro ano de existência, o formato institucional foi exercido na prática, perpassando vivências como a inúmera quantidade de alunos e demais pessoas que transitavam pela escola, provocando determinadas modificações necessárias. O debate de novas orientações efetivou-se com o Decreto de 1881, que era mais aprofundado que o anterior. A maior modificação que demarcou foi referente à organização curricular, distribuindo o curso ofertado em dois: um de Ciências e Letras e o outro de Artes.

Tavares Junior e Souza (2015) argumentam que, a partir da década de 1870, se relacionava gradativamente a modernidade com a evolução da instrução, e o poder público se validaria caso demonstrasse preocupação com sua ampliação. Seria fundamental para a continuidade do regime republicano uma população educada e esclarecida. Dessa forma, conferia um papel essencial à figura do docente, que não podia ser concebido como um

simples funcionário público, e levaria consigo uma missão. Uma narrativa muito cômoda que, em troca do reconhecimento, seria dada ao professor ao tentar ocultar suas condições econômicas habitualmente precárias.

No ano de 1889, a criação da República pouco modificou a organização da Escola Normal, que permaneceu sendo alvo de críticas quanto ao seu andamento e resultados alcançados, ao mesmo tempo que era concebida como espaço institucional importante para a ampliação da instrução elementar. Entre debates e disputas, a Escola Normal da capital da República teve reconfigurações. Primeiro, em função das novas imposições ‘burocráticas’ e políticas do regime, e, segundo, quanto à sua própria forma de organizar solicitações da população e presença na vida cultural da cidade que se reestruturava (UEKANE, 2016).

Percebe-se que, apesar deste período que marcou uma nova fase da política brasileira, a Escola Normal seguia passando por críticas acerca de seus resultados e considerações por ocasião de sua importância. Sofreu modificações após debates e discussões, impulsionadas por questões de ordem política e demandas da população, no sentido de participar mais das questões culturais da sociedade.

Com relação às obrigações dedicadas ao professor escolar, elas obtiveram novo aspecto no sentido dos conhecimentos que deveriam dominar e ao tempo destinado a seu processo formativo. Juntamente, ao lado disso, também se modificaram os requisitos exigidos dos candidatos à docência, o que revelou uma transposição significativa nas inquietações referentes à qualificação dos futuros docentes. Por exemplo, para que a matrícula na 1ª série da Escola Normal fosse realizada, era obrigatório que os candidatos mostrassem uma certificação de aprovação nas matérias da instrução primária. Em contrapartida a essa exigência, no modelo anterior, aos antigos mestres-escola satisfazia o domínio dos saberes básicos para a atuação profissional, ou seja, as noções de primeiras letras somadas à metodologia estabelecida no regulamento que uniformizava a instrução (GONDRA, 2018). Desta forma, fica evidente a preocupação quanto à qualificação dos interessados a exercer a docência, pois havia novas exigências a serem observadas e consideradas.

Contrapondo e expondo os aspectos desta norma com o antecedente, de 1890, as mudanças foram pequenas e mais relacionadas à forma do que considerando o conteúdo. Uma distinção entre os dois Regulamentos republicanos dirige-se ao requisito para a inserção na Escola Normal, pois o primeiro delimita a apresentação somente da certificação de aprovação nas escolas primárias de 1º Grau, enquanto o de 1893 demandava a aprovação nas de 2º Grau. Com esta modificação, ampliava-se o nível imposto para iniciar a formação de docentes. Uma

conjectura que justifica essa ampliação referia-se à faixa etária de ingresso na categoria, uma vez que, ao somar o tempo de preparo para inserção na escola, os alunos ingressariam nela mais maduros e talvez se adaptassem melhor às exigências formativas do Curso Normal (UEKANE, 2016).

Deste modo, observa-se que para o ingresso na Escola Normal passou a ser exigido o certificado de aprovação no 2º Grau com a justificativa de maior maturidade dos estudantes para frequentar e dar conta das demandas instituídas no decorrer do curso.

Com relação à regulamentação da Escola Normal, Uekane (2016, p. 60) concebe que:

O regulamento da Escola Normal instituído pelo Decreto nº 54 de 23 de abril de 1897 determinava que o curso compreendia as disciplinas do regulamento anterior, com acréscimo de Pedagogia, História Natural, Lógica e Caligrafia e exclusão de Inglês, Biologia, Astronomia e Sociologia. As matérias eram distribuídas em quatro anos de estudo, havendo exames anuais e provas mensais para verificar a aprendizagem dos normalistas. De acordo com as bases para essa reforma, aos homens estaria vetada a entrada na Escola Normal, a partir de 1898, podendo se matricular ainda naquele ano e continuar seus estudos, gozando dos mesmos direitos das mulheres.

A partir desta regulamentação, compreende-se que foram acrescentadas disciplinas, onde estavam determinadas avaliações mensais e anuais para a verificação da aprendizagem. No entanto, a partir do ano seguinte à vigência deste regulamento, seria vetada a matrícula aos homens. Analisando os regulamentos e as modificações de direção da Escola Normal, foi concebível observar que os momentos de incerteza política na província pesavam diretamente nas demandas administrativas da escola, sobretudo nos anos finais do governo Imperial. Nem mesmo o regulamento da Instrução Pública, que delimitava que a direção teria que ser de um professor mais antigo na escola e não deveria ter o cargo simultaneamente com a direção da Instrução Pública, era considerado, pois, como o cargo era de natureza política, baseava-se no partido que estivesse na presidência da província e/ou maioria na Assembleia. Nos últimos anos de Império, o partido Liberal e o partido Conservador alternavam-se no poder, acarretando vulnerabilidade na questão administrativa da escola (GONÇALVES, 2020).

Entende-se que a Escola Normal se constituiu e se manteve durante o período Imperial regida pelas deliberações políticas, que escolhiam o diretor desta instituição educativa por requisitos políticos, e a preocupação girava mais em torno de quem estaria no poder do que no funcionamento da Escola Normal, com todas as suas especificidades.

6.2.1 A Escola Normal e a República

Percebe-se que a Escola Normal vivenciou distintas modificações nos âmbitos metodológico, pedagógico, estrutural e físico. No período republicano, já havia o intuito de criação de políticas públicas que contemplassem uma educação para todos.

Jambersi e Arce (2009) observam que a partir da Reforma da Instrução Pública de 1889 a Escola Normal foi lançada a níveis elevadíssimos, nunca equiparados em sua história, de possuidora potencial da cultura do Brasil e incumbida por sua divulgação. A Escola Normal envolveu-se com a formação dos normalistas, baseando-a no caráter humanístico, a partir da instrução focada no método intuitivo de ensino. Ao lado de um processo formativo enciclopédico, os normalistas participavam também de aulas práticas relacionadas aos processos metodológicos de ensino. Estas aulas ocorriam nas chamadas escolas-modelo, anexas às escolas normais, que atuavam como uma instituição incubadora de metodologias novas e de teste das que já existiam; deste modo, era uma escola laboratório. Entretanto, sua criação não refletiu uma marca exclusiva da República; a escola-modelo existiu desde o período Imperial em 1876. A diferença da Republicana para a Imperial encontra-se na constatação de que ela se tornou modelo de fato, representando o exemplo a ser efetivado pelas escolas públicas do Estado.

Souza e Ribeiro (2012) observam a inserção da disciplina como saber escolar, especialmente no que se refere ao movimento de feminização dela, já que, em sua origem, a História da Educação aparece nos cursos formativos de docentes, o Normal, lugar que desde o século XIX seria delimitado para as mulheres.

Uekane (2016) defende que nas primeiras décadas Republicanas tiveram espaço modificações importantes, como o surgimento dos grupos escolares, o aprimoramento das Escolas Normais, a reorganização da escola como artefato urbano e mudanças na visão dos espaços escolares e suas utilizações (pátio, ginásio, auditórios, cantina, biblioteca, jardins, horta, museu, sala de aula), organização de novos conteúdos e metodologias de como ensinar; propagação de materiais pedagógicos, propaganda do ideal da escola nova; ampliação dos debates sobre a função da Educação Pública, aumento da produção intelectual e de grupos de intelectuais envolvidos nos debates acerca da educação, o ensino e políticas educacionais. Percebe-se que essas mudanças foram oportunizando mais possibilidades para o Curso Normal exercer seu papel, desde a ampliação dos espaços pedagógicos, que favoreciam

distintos locais para a aprendizagem se desenvolver, até a presença de intelectuais para discutir a educação, o ensino e as políticas diretamente relacionados.

Durante os primeiros decênios do período Republicano, o Brasil estava imerso em um clima de evolução quanto à ideologia liberal, semeando desta forma um novo pensamento cultural, que desejava políticas educacionais para atender a massa, vestindo a camisa em prol da educação para todos. Trabalhava-se, neste sentido, para o projeto civilizador da República, destacando a imagem necessária de um país alfabetizado como alternativa de inserir os pobres no processo de eleições diretas, oferecendo-lhes o direito à participação política. Pretendia-se, deste modo, por parte dos professores brasileiros, a concretização de uma grande Reforma da Instrução Pública, cujo objetivo era reestruturar o ensino, relacionando-o à proposta ambiciosa dos políticos republicanos com relação ao controle e ao estabelecimento da ordem social. Todo este processo ilustrava-se na síntese contida na imagem disseminada como referência ao ideal formativo do cidadão republicano. A intenção de formar o cidadão republicano externou-se, assim como seu ideal, na Reforma Caetano de Campos, em 1889, estabelecida pelo Decreto nº 27, de 12 de março de 1889. Esta Reforma ocasionou grande modificação nas Escolas Normais, oportunizando, na sequência, a criação dos grupos escolares. Formação docente e a ampliação do ensino primário tornaram-se duas especificidades associadas às políticas educacionais da época. A escola pública constituiu-se como peça fundamental para a reforma, considerando a sociedade brasileira. (JAMBERSI; ARCE, 2009).

Constata-se que no período Republicano já existia o ideal de políticas públicas voltadas à educação para todos. Havia, ainda, o interesse de tornar o Brasil um país alfabetizado, que, conseqüentemente, incluiria os mais empobrecidos a participar das eleições diretas. A reforma de 1889 redesenhou as Escolas Normais, estabelecendo a formação de professores e a ampliação do ensino primário como foco das políticas educacionais do período, validando a escola pública como peça essencial para mudanças na formação dos cidadãos, no contexto social do Brasil. Quanto à estruturação, Uekane (2016) concebe que o curso Normal foi repartido em dois: um curso de Ciências e Letras, formado por 10 matérias, e outro de Artes, composto por seis. As aulas da instituição ocorriam a partir das 16 horas, não ultrapassando as 20 horas, e, durante o dia, no mesmo lugar, aconteceria a Escola de Aplicação, com as aulas práticas dos estudantes. O diploma da Escola Normal proporcionaria privilégios para os normalistas, como a exclusividade para assumir funções de adjuntos nas escolas públicas primárias e para pleitear o preenchimento das cadeiras públicas desocupadas.

Do mesmo modo que o corpo docente era controlado, dedicava-se especial atenção às atitudes e aos comportamentos, os quais teriam que se moldar numa conceituação de *boa* moralidade. Esse item estava proposto em todos os regulamentos do ensino público considerados, sendo requisito para a nomeação de docentes e motivo de punições. Pode-se entender o quanto os professores eram observados e interpretados, a partir de suas posturas e atitudes cotidianas, que deveriam ser compreendidas como uma boa moral. Havia o cuidado em serem inseridos tais aspectos nos regulamentos, a fim de balizar tanto a nomeação quanto a punição dos profissionais. Questiona-se, quando punidos, se havia um diálogo e orientação para que fossem se moldando, conforme as exigências estabelecidas (UEKANE, 2016).

Silva e Perez (2014) argumentam que os alunos do curso Normal utilizaram os manuais para estudar, pela primeira vez, os aspectos relativos à prática de ensinar e realizar os exames para comprovar em que medida tinham assimilado essas leituras, e estavam preparados para desempenhar a profissão. Remete-se, neste sentido, ao material cuja origem é variada, mas que vislumbra um objetivo comum, ou seja, o de implementar os aprendizados, a partir dos quais os normalistas delinearam sua profissão. Entende-se, com isso, que tais manuais eram de conteúdo específico e inseriam os discentes no universo da docência, a fim de construir sua trajetória profissional.

Silva e Perez (2014) defendem, ainda, que a afirmação de que os manuais pedagógicos tiveram o ensino como seu propósito de ensino traz a intenção de reportar para as conexões desses livros com a formação dos professores, realizada dentro das propostas de democratização dos acessos escolares. Os manuais oportunizaram a circulação de saberes sobre a prática de ensinar, assumindo-os como temáticas a serem explanadas, no decorrer das aulas na Escola Normal. Eles anunciaram procedimentos das aulas a serem apresentados pelos normalistas quando esclareciam específicas ideias e sugeriam procedimentos e propostas a serem reproduzidos no futuro pelos alunos no exercício do Magistério. Assim, esses textos delimitaram regras ideais para guiar o ensino ou, em outras palavras, determinaram ritos peculiares da escola primária. Entende-se, a partir destas considerações, que os manuais pedagógicos eram direcionados aos estudantes que pretendiam exercer a docência e que encontravam nesses materiais a especificidade da profissão. Eles eram esclarecedores, traziam sugestões, ao mesmo tempo em que determinavam regras e ritos. Silva e Perez (2014, p. 98) observam ainda que: “[...] Um propósito sempre foi notável nos manuais pedagógicos: formar os futuros professores, garantindo-lhes um primeiro contato com os saberes pedagógicos, de uma forma acessível e facilitada”. Refletindo acerca destes manuais pedagógicos, podemos

entender que eles traziam um caminho restrito a ser seguido, impossibilitando espaços para autonomia, criatividade, autoria por parte dos futuros professores, que iniciavam a carreira profissional com um olhar limitado e empobrecido, que possivelmente carregariam consigo em sua trajetória.

Villela (2002) explicita que o currículo de 1859, com a divisão das cadeiras e o formato seriado, mostra uma ampliação de conteúdo que tornaria a apresentar as Escolas Normais, a partir da segunda metade do século XIX. Contudo, este movimento portava novo obstáculo, a necessidade de aumento com relação ao quadro docente. Diante da desvalorização crescente do modelo individual, que apesar de ainda ser muito utilizado era cada vez mais representado como algo do passado e aceito em localidades onde a circulação de crianças nas escolas era irregular, o curso Normal deveria ensinar os métodos novos, e também cabia a ele se “modernizar”, adotando o regime seriado. Contudo, a instituição imaginava que não se concretizaria naquela ocasião, sendo imprescindíveis mais três anos para que, mais uma vez, a Assembleia provincial permitisse o seu funcionamento.

Entende-se que a reestruturação curricular seriada buscou avançar com relação aos conteúdos desenvolvidos na Escola Normal, mas, a partir disso, houve uma problematização, que consistia em ampliar o quadro docente e, conseqüentemente, ministrar novos métodos, modernizando-se. Foi então prorrogada esta transformação para mais três anos, evidenciando uma desvalorização de todo o investimento.

Tavares Junior e Souza (2015) argumentam que, a partir da década de 1870, se relacionava gradativamente a modernidade com a evolução da instrução, e o poder público se validaria caso demonstrasse preocupação com sua ampliação. Seria fundamental para a continuidade do regime republicano uma população educada e esclarecida. Desta forma, conferia um papel essencial à figura do docente que não podia ser concebido como um simples funcionário público e levaria consigo uma missão. Uma narrativa muito cômoda que, em troca do reconhecimento, seria dada ao professor ao tentar ocultar suas condições econômicas habitualmente precárias.

Carvalho (2019) declara que o século XIX testemunhou a construção da validade das Escolas Normais como lugares formativos para professores, em um movimento caracterizado por avanços e recuos em que discussões sobre o valor do aprendizado de métodos de ensino ainda disputavam com a defesa de aprendizagens práticas, acima de tudo. De um lado, o modelo formativo tradicional concebia que os futuros docentes deveriam iniciar sua formação em salas de aula, como adjuntos, no papel de ajudantes dos docentes efetivos, afastando

qualquer educação teórica a respeito dos métodos e formas de ensinar; do outro, visões mais modernas participavam da concepção de que para ensinar não era suficiente o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e de que seria fundamentado o conhecimento referente aos métodos exclusivos de ensino. Desta forma, entende-se que, no decorrer do século XIX, em meio a avanços e recuos, se formatou uma formação para professores nas Escolas Normais, que se distribuía em aprendizagens de ordem prática e, ainda, relacionada à metodologia.

Gondra (2018, p. 60) declara que na segunda metade do século XIX havia pedidos de candidatos tanto para inscrição quanto para a isenção dos exames:

Nos pedidos de dispensa é possível observar um pouco mais as características do perfil do candidato, produzindo uma ideia da demanda ao cargo de professores públicos primários à época. No conjunto de documentos analisados, percebe-se que tanto os candidatos que pediam inscrição ao concurso quanto os interessados na isenção destes exames mantinham certo grau de aproximação com a carreira docente. Destaca-se a súplica de um significativo número de professores/as públicos e particulares, de professores/as adjuntos/as, acrescentando os Diretores/as de Colégios inseridos no rol dos profissionais da rede privada de instrução.

Observa-se que estes candidatos faziam uso de suas experiências docentes anteriores, relacionadas à educação, para se inscrever ou para pleitear a dispensa com relação aos exames. O estudante do final do século XIX tinha que assimilar, no Curso Normal, a concepção distinta entre instrução e educação. Villela (2002, p. 129) salienta:

[...] o normalista e a normalista do terceiro quartel do século XIX deveriam compreender bem a diferença entre instrução e educação, pois sua tarefa não se restringiria à mera transmissão de conhecimentos. Era necessário transcender para algo que já havia sido sinalizado por Comênio há mais de dois séculos antes, ou seja, de que a escola não é somente o lugar da instrução, mas da educação. A consolidação dos Estados Nacionais no mundo ocidental, assumindo a tarefa da instrução popular antes reservada à esfera privada, familiar e/ou religiosa, trouxe consigo esse atributo novo para a escola.

As aprendizagens do curso Normal não foram interpretadas como formas de imposição de cima para baixo, ou ditos pelas interferências dos “países mais adiantados” dos quais “se copiava” sem críticas com relação às novidades, mas como um lugar em construção no qual transitavam modelos, mas que eram tentados, tratados, autorizados ou repulsados, os quais determinavam redes solidárias e antagônicas que não conseguem se limitar à submissão pura, ou cópias sem reflexão. Se as permutas culturais, de um lado, e as vontades econômicas e políticas, do outro, demarcavam um ambiente de capacidades, não é menos verdadeiro que cada formação social respondeu de forma individual e criativa a essa rede de aspectos.

(VILLELA, 2002). Salienta-se que a Escola Normal se formou em meio a conflitos de interesses e propostas educacionais diferentes, o que pode ser marcado pelos cinco Regulamentos decretados (1893, 1897, 1898, 1901 e 1911) para organizar o Curso Normal, destinado aos professores e à instrução pública primária. Esse quantitativo mostra que a escola pública e a formação de professores estavam em fase de constituição e delimitação dos padrões que deveriam ser considerados, e envolvidos em uma atmosfera institucional de uma memória republicana quanto à administração pública (UEKANE, 2016). Neste sentido, a necessidade de cinco Regulamentos decretados em curto espaço temporal para delimitar a formação docente evidencia a fase de construção e de identidade que perpassava este contexto. Houve interesses e propostas distintas que dificultavam tal percurso.

Souza (2020a) defende que a institucionalização de um programa de formação docente no Brasil, na segunda metade do século XIX, foi um movimento vagaroso, e que somente na década de 1930 demonstra práticas mais sólidas para corresponder à necessidade social com referência aos professores de primeiras letras.

Quanto à preparação dos professores para a atuação profissional, era desconsiderada a formação teórica, propiciando o retorno de técnicas antigas, com base na imitação, na memória e no individualismo. Hora (2020, p. 71) assinala: “As Escolas Normais, surgidas até meados do século XX, associam o ato de ensinar a uma espécie de dom. São escolas que constroem o perfil do professor missionário e virtuoso”. Observa-se que esta concepção está estritamente relacionada à docência como dom, distanciada do caráter profissional. Neste sentido, pode-se refletir que o universo formativo para professores caminhava lentamente no País, mas já apresentava importantes demandas.

Quanto à titulação, Uekane (2016) assinala que diante da quantidade de alunos diplomados nos primeiros anos de funcionamento da instituição se entende que a objetivação de prover as escolas primárias com docentes com qualificação não foi decisiva. Nos relatórios da Escola Normal da Corte, em quase 10 anos de andamento, receberam diploma menos de 15 alunos, o que é representativo, levando em consideração que, no mesmo período, mais de 500 estudantes passaram pelo curso Normal.

Retomando à questão curricular do curso Normal, a partir da nova organização, foram eliminados determinados saberes, sendo eles: Escrituração mercantil, Prática manual de ofícios (para meninos) e Princípios de lavoura (para ambos os sexos). Agregou-se o estudo de Elementos de Mecânica e de Astronomia, e passou a ser optativo o aprendizado de Instrução Religiosa e Francês. O curso de Artes foi formado pelas matérias que não apresentavam o

caráter ‘científico’ da lei anterior. Com o compartilhamento dos cursos haveria a possibilidade de matrícula em fração das séries ou em algum dos dois cursos, de maneira isolada. Os normalistas se subordinariam ao regime estabelecido pelo regulamento, e os alunos com aprovação em algumas matérias seriam capazes da nomeação como professores adjuntos, caso o quisessem, contribuindo com os docentes nas escolas elementares, ao mesmo tempo que terminavam sua formação. Por esta regulamentação, os alunos aprovados com destaque em todas as disciplinas conseguiriam a nomeação para ocupações públicas sem realizar novas provas relacionadas à capacitação, asseguradas as imprescindíveis “condições legais de moralidade”. (UEKANE, 2016). Observa-se, nesse aspecto, que os estudantes que seguissem as regras do regulamento e fossem aprovados no curso Normal com distinção em todas as disciplinas teriam garantida a nomeação para cargos públicos, sem fazer provas ligadas à função.

A formação de professores nas escolas de curso Normal lidou com uma série paralela de provimento de escolas públicas, com o objetivo nas práticas de ingresso à carreira docente – os concursos e as nomeações. Para assegurar minimamente qualidade e homogeneidade na execução do Magistério Público, construiu-se um complexo, no sentido de vigiar e punir, que determinava as normas e sinalizava o exercício da docência (VILLELA, 2002). Pode-se observar que os concursos tinham como característica a exigência de qualidade e um perfil homogêneo dos candidatos, determinando normativas e caminhos para a atuação profissional, vigiando e punindo quando necessário. Havia oferta de frequentar o curso Normal no diurno ou no noturno, até que foi extinta esta oportunidade formativa pelo período da noite. Com relação ao término do curso noturno, Uekane (2016, p. 129) argumenta:

[...] com o fim do curso noturno, a Escola Normal seria convertida “em estabelecimento de monopólio dos abastados que podem frequentá-la durante o dia, porque, como os necessitados, não precisam das manhãs para os meios de sua subsistência”. Novamente temos uma representação das condições econômicas dos normalistas que passavam pela Escola. Apesar de a legislação corrente não separar administrativa, pedagógica e legalmente os alunos de ambos os cursos, devido às necessidades de ganhar a vida, os mesmos se distinguiram. Isto leva a perceber que os alunos do curso noturno talvez se aliassem diante das dificuldades de subsistência, enquanto os do curso diurno poderiam partilhar de um ambiente familiar com melhores condições econômicas.

Percebe-se, dessa forma, que o público noturno, que tinha neste horário a chance de estudar, visto que trabalhava durante o dia, foi impedido de seguir sua formação docente. Diante da inconstância da Escola Normal no Brasil, Pereira (2017) afirma que a mesma

composição que instituiu a primeira Escola Normal brasileira determinou seu fechamento. A intenção consistia em manter esse grupo de senhores no poder, para isso necessitavam aceleradamente de docentes para ocupar as vagas das escolas primárias, mas como o diretor da Escola Normal não atuava nesse mesmo ritmo fecharam-se suas portas, e criou-se outro modo formativo de professores. Desta forma, observam-se interesses envolvendo o poder acima da efetivação do curso Normal, que objetivava consolidar a formação de professores.

Enfim, as características da Escola Normal, no Brasil, sofreram distintas transformações pelo caminho que promovem reflexões quanto aos interesses, aos objetivos, às concepções que ficavam subentendidas por aqueles que determinavam seus rumos, a partir de legislações. Ora mostravam-se os avanços sobre o que se referiam às políticas educacionais, ora apresentavam-se retrocessos e rupturas, a partir do percurso já realizado.

6.2.2 *Caminhos condutores do Curso Normal*

O curso Normal percorreu um caminho que primou pelos princípios da educação, pelo conhecimento, a partir dos métodos e a internalização de regras de conduta acerca da profissão. Passou também pela visão de produção de saberes, de normas e de técnicas pertinentes à formação de professores. Teve, ainda, períodos em que a concepção foi voltada para a questão assistencialista, ou seja, voltada aos aspectos familiares e sociais com relação ao contexto educacional.

Considerando a trajetória percorrida, Villela (2002) argumenta que a pedagogia na Escola Normal era enfatizada em três caminhos que precisavam se completar: o primeiro cuidava dos princípios da educação de modo geral, e da educação escolar particularmente; o segundo caminho observava acerca do conhecimento dos métodos para ensinar e da condução da disciplina escolar, em um período caracterizado pela investigação de métodos concomitantes e pela propensão a negar punições no corpo; e o último caminho prezava pela internalização das regras de conduta avaliadas eticamente adequadas com a prática profissional. Quanto à teoria, agregava-se uma fração prática realizada nas duas escolas primárias, tanto masculina e feminina, adjacente à Escola Normal.

Martins (2009) defende que as Escolas Normais, a partir de sua institucionalização, foram pertinentes espaços na conciliação da cultura, ou melhor, das instituições incumbidas da disseminação do saber, das normas e técnicas importantes à formação docente. Considera-se a Escola Normal um *ethos* que elabora uma cultura pedagógica para o processo formativo

do professor. Entende-se que ela foi um marco para a educação brasileira, pois, a partir dela, se constituiu uma cultura pedagógica estritamente vinculada à atuação docente.

Hervatini e Schelbauer (2012) defendem que às Escolas Normais era destinado o compromisso de formar docentes atentos à proteção da infância, à dedicação com sua família e, ainda, à observação referente à carência dos empobrecidos. Neste sentido, um projeto educativo, de caráter assistencial, que objetivava reger e moderar as interações sociais. Observa-se que as questões pedagógicas não eram o foco desta formação em sua origem, que se voltava para aspectos do nível social, na intenção de manipular o povo.

Os docentes primários de 2^o Grau também eram convocados dentre os formados pela Escola Normal, por meio de estímulo do diretor da instrução pública, e designados pelo prefeito. Para a formação dos docentes, o município se incumbiria de garantir uma ou mais Escolas Normais, misturadas ou distintas pelo gênero, tendo como instituição conclusiva para cada uma delas uma escola primária de aplicação. O curso Normal ocorreria pela manhã, tendo quantidade delimitada para matrícula. Para ingresso na instituição, os candidatos necessitavam mostrar certificação referente aos estudos primários de 2^o Grau, certidão com idade superior a 15 anos e atestado médico de que não apresentavam defeito que os impedissem de atuar no Magistério. As disciplinas eram distribuídas de modo seriado e a atuação dos normalistas era efetivada na escola anexa. Os integrantes do grupo docente da Escola Normal eram nomeados posteriormente ao concurso, e dentre eles seria eleito um diretor pelo prefeito.

No processo avaliativo, segundo o regulamento de 1881, persistia a determinação de que somente alunos que apresentassem atuação satisfatória nas avaliações mensais, e tivessem o limite de ausências tolerado, produziriam o exame final. No período previsto para exames anuais, seriam efetivadas provas orais, escritas ou práticas, conforme a respectiva disciplina. Na ocasião do exame também era apreciada a disciplina (comportamento e atitudes), sendo designada uma nota para esse aspecto, assim como para a utilização da língua portuguesa, examinando de modo integral a desenvoltura dos futuros docentes (UEKANE, 2016).

Reforçando a validade dos manuais, Villela (2002) explicita que esses manuais de Pedagogia do século XIX justificam sua existência, em grande medida, à instituição do modo formativo para docentes nas Escolas Normais, e o decorrente aparecimento de um modo de literatura conhecedora alcançando instruções a respeito de métodos e conteúdos de ensino, indicações acerca do desempenho das escolas, normas e regulamentações legais.

No século XIX, a cultura pedagógica instituída nas Escolas Normais concebeu o professor como a pessoa que deveria cumprir a missão moral e educacional de conduzir o esclarecimento para o povo ignorante, aquele que inspiraria as mentes e promoveria a transferência do saber a todos. Ele passou a ser retratado como alguém capaz de facilitar e contribuir para o desenvolvimento e o progresso de uma nação. Neste sentido, deveria ser um profissional formado de acordo com os princípios morais e constituído de sólida erudição, e o lugar por excelência para este processo formativo seria a Escola Normal. Observa-se que havia grande expectativa quanto ao professor e suas contribuições para o bem-estar da nação, a partir de sua caminhada formativa na Escola Normal (MARTINS, 2009).

Examinando a regulamentação da Escola Normal e os debates que se implementaram a respeito do horário de funcionamento, assinalam-se dados que favoreciam cada um dos cursos, no que se refere a elementos da pedagogia, da higiene e da moral, por exemplo. Quanto à configuração pedagógica da formação dos docentes primários, argumentava-se que o andamento do curso Normal diurno possibilitava que os normalistas efetivassem, nas escolas anexas, a teorização aprendida, agregando sua formação a um formato pedagógico como arte de ensinar (UEKANE, 2016). Compreende-se, a partir deste olhar, que o curso diurno ganha força ao oportunizar aos estudantes sua atuação nas escolas anexas, a fim de colocar em prática a teoria assimilada, fortalecendo sua formação.

Tavares Junior e Souza (2015) observam que o diploma de normalista era entendido como símbolo de distinção diante da sociedade. Quanto ao uniforme, simbolizava a escola diante da cidade, valorizava as alunas, oferecendo-lhes respeito, sem omitir que, principalmente, era um modo de controle social. O anel de formatura, costume generalizado no País, era relacionado à concepção de letramento, daquele que ocupa um espaço singularizado na sociedade. Quanto aos hinos dessa instituição, era uma maneira de retratar o difícil cargo de professor, mas também a forma de autenticar o lugar que a Escola Normal passaria a ocupar, como o de modificação do retrógrado para o moderno, higiênico e civilizado. Neste sentido, percebe-se que os simbolismos que vinham subentendidos por meio do diploma, do uniforme, do anel, dos hinos tinham a intenção de valorizar as recém-formadas normalistas, ao mesmo tempo que enfatizavam a respeito das dificuldades da profissão e das mudanças pelas quais ela passaria, considerando o contexto social.

Da perspectiva dos discursos ligados à higiene, o estado físico dos prédios das escolas não era o mais adequado para aquele funcionamento e a intensa circulação de alunas ocasionava contratempos à instituição, nos dois cursos. No que diz respeito ao andamento do

curso de noite, era somado o discurso de que a iluminação a gás poderia ocasionar prejuízos à saúde de seus frequentadores, e que a ausência de luz natural era uma ineficiência (UEKANE, 2016). À medida que novos profissionais foram se habilitando, os recentes professores e professoras formados nas Escolas Normais precisavam se diferenciar de seus colegas anteriores em muitas características, mas, sobretudo, no modo de organização de seu espaço de sala de aula. A apropriação dos novos métodos possibilitaria vivenciar outras formas de ensino que não o antigo formato individualizado (VILLELA, 2002).

As concepções republicanas contidas nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, quanto às práticas pedagógicas estavam fundamentadas na intenção de nacionalizar a população pelo amor à pátria e ao respeito quanto aos símbolos e heróis nacionais. Depois disso, enfatizados pela industrialização que surgia na segunda metade do século, constituía-se um novo nacionalismo pela proposta de uma educação para o cidadão pátrio, em uma sociedade em movimento voltado à urbanização (HERVATINI; SCHELBAUER, 2012). Observa-se, nesse período, um olhar direcionado ao patriotismo, ao desenvolvimento da indústria e da sociedade, ficando desconsideradas questões específicas vinculadas à educação.

Avançando um pouco no tempo histórico, Uekane (2016) concebe que ao se examinar um poço das representações constituídas sobre e pelos normalistas e docentes dos futuros docentes, acerca da Escola Normal e do exercício formativo da docência, e perguntas que envolviam as atividades do ofício futuro, uma rede de inquietações se configurou viável a respeito do Magistério primário feminino. Por terem se constituído como maioria, desde o marco da fundação da instituição até 1912, a existência das mulheres normalistas, tanto no curso diurno quanto noturno, demonstrava-se como mais um vestígio importante para a modelação do docente primário.

Para esclarecer a respeito da visibilidade que a Escola Normal foi conquistando, Nogaró (2001) aponta que até a década de 1930 a Escola Normal, tanto pública como particular, considerando as variadas atribuições, deficiências e com formação generalizada, formou-se como a principal agência formadora e de ascensão cultural da mulher, depois de 1930, havendo destacada feminização do Magistério primário, em consequência da peculiar expansão da escolaridade primária, no foco das enraizadas mutações políticas, econômicas e sociais que aconteceram no país. Nessa época, a Escola Normal passou a ser profissionalizante, com a exigência de ter o ginásio completo. A entrada ao secundário preliminar, bem como ao nível superior, era muito restrita, e somente próximo às vésperas da década de 1940 se autorizou às normalistas o acesso a algum curso de Filosofia, um direito

que se ampliaria a outros cursos a partir de 1953. As primeiras Escolas Normais surgiram na Regência, quando as províncias foram responsáveis por estabelecer o ensino primário. Foram criadas nas províncias, iniciando de fato o processo das Escolas Normais brasileiras.

Entre a década de 1920 até 1970, Anísio Teixeira dedicou-se à educação e seu percurso assinala a marca e o compromisso com um espaço escolar democrático, com base em uma Educação Pública, universal e gratuita. Desta forma, a escola necessita formar cidadãos, ou seja, é necessária uma educação voltada para a democracia, comprometida com a formação de sujeitos ativos e interativos na convivência em sociedade (BALESTRIN; *et al.*, 2015).

Ressaltando a escola com caráter democrático, Balestrin *et al.* (2015) afirmam ainda que esta efetivará um Estado democrático de direito, considerando a opinião do cidadão em todas as instâncias de poder. A educação, embasada na cidadania, contribuirá para a liberdade de escolha do aluno, assim como do seu poder de decisão, além de proporcionar a conscientização quanto à existência dos direitos e deveres. E é exclusivamente a partir desta concepção educacional que será consolidada a democracia em nosso País.

Seguindo historicamente o percurso, Matuda (2019) salienta que, no Brasil, até o começo da década de 1970, os docentes que atuavam na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental foram formados nas Escolas Normais, uma das possibilidades para aqueles que vinham para o segundo ciclo do curso Médio. Essa fase de escolarização era oferecida como curso médio Vocacional, que era muito procurado pelas mulheres, visto que o Magistério foi uma das primeiras, senão efetivamente a primeira profissão respeitada que a mulher pôde desempenhar.

Com a Lei nº 5.692 de 1971, as Escolas Normais foram extintas para dar lugar à Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A formação dos professores das séries iniciais continuou sendo ofertada em nível médio e, diferente dos “professores especialistas”, formados nos cursos de Licenciatura, oferecidos em nível superior, os “professores polivalentes” tinham uma formação mais geral. Esta história marca um processo de diferenciação “nos cursos, na carreira, nos salários e nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38). Segundo Gatti e Barreto (2009), até os dias de hoje, mesmo com a implantação da Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a formação de nível superior obrigatória para todos os professores de Educação Básica (BRASIL, 1996, Art. 62), os professores polivalentes gozam de menor prestígio social e na carreira. (MATUDA, 2019, p.43).

Investigando a historicidade da educação brasileira, percebeu-se que, desde 1835, existia o curso Normal dedicado à formação dos futuros professores. Observou-se ainda que apenas na década de 1930 foi instituída a licenciatura em Pedagogia e esta, de fato, se desenvolveu a partir de 1970. Percebemos que o curso Normal foi o tempo e o espaço de

educação dos docentes por praticamente um século e meio, determinando, deste modo, a cultura pedagógica escrita nos estudos pertencentes à profissão (FERREIRA, 2021). Desta forma, o curso Normal tem um peso importante, no que diz respeito à formação dos professores no Brasil, pois foram muitos anos de existência.

Este marco legal abre para novas possibilidades formativas dedicadas aos professores que, por terem uma formação mais generalista, são chamados de polivalentes. O curso Normal possibilita inúmeras contribuições, considerando seus avanços, seus retrocessos, suas modificações, suas concepções, suas rupturas e seus recomeços. Tais aspectos muito contribuíram para que a formação de professores se efetivasse no Brasil e seguisse a partir de toda a caminhada construída.

6.3 O Curso de Magistério e a Profissionalização

Neste momento, a abordagem será com relação ao curso de Magistério, que passou a ser ministrado com caráter profissionalizante. Em seus estudos, Uekane (2016) concebe que foi pertinente perceber um processo de procura pela Escola Normal e pelas regras que pretendiam ordenar o ensino público, dado que comprova a ideia de um movimento expansivo e de desavenças no entorno das concepções veiculadas sobre a prática e a escola formativa. A necessidade da mudança em sua organização, através dos diversos regimentos decretados, aponta que eles foram aplicados, ao menos parcialmente, mesmo que não tenham transformado energicamente os resultados exibidos. Acredita que a procura anterior à Escola Normal promoveu, paulatinamente, ao longo dos anos, transformações pertinentes às concepções entre a teoria e a prática na formação docente. Ao vivenciar este modelo, reorganizando a partir das políticas públicas, de algum modo a avaliação do percurso resultou em aprendizagens, mudanças de pensamento e, conseqüentemente, de atuação, que repercutiram no curso de Magistério, que se configurou após a Escola Normal.

A década de 1960 foi caracterizada como uma época de acentuadas modificações, no Brasil e no mundo. No contexto mundial, o cenário era de reestruturação de padrões e efetiva movimentação, a partir dessas mudanças, ainda que, no Brasil, essa década tenha sido delimitada pela instauração do regime ditatorial, deflagrado em março de 1964 (SOUZA, 2020a). Assim, enquanto os países dos diferentes lugares do mundo avançavam nas questões relacionadas à educação, no Brasil houve uma ruptura, considerando o regime de ditadura.

Percorrendo o tempo histórico, a Lei nº 5.692/1971 não balizou a formação de professores. Ela determinou parâmetros de regulamentação da profissão que objetivaram anular, em pequeno prazo, a caracterização do docente leigo e indicar as prioridades mais imediatas das regiões brasileiras, para que os governos locais pudessem resolvê-las, e procurava, diante disso tudo, a consideração dos que entendiam o Magistério como uma aventura a seguir (NOGARO, 2001). Neste sentido, a legislação pretendeu formalizar o ser professor, orientando e fomentando este movimento para as regiões brasileiras e, além disso, desmistificando a visão de que o Magistério era uma opção de aventura, ou seja, descomprometida e pouco refletida.

O que se pode afirmar referente às mudanças ocorridas na Escola Normal com a Lei nº 5.692/1971 é que, entre outros aspectos, tratou-se mais como uma habilitação de 2º Grau, como várias outras, sem que se distinguísse por sua qualidade ou sua atuação (NOGARO, 2001). Deste modo, percebe-se que as modificações serviram mais para delimitar a formação em nível de 2º Grau do que propriamente debruçar-se nas questões que remetem à qualidade ofertada pelo curso e à sua forma de atuar diante dos discentes.

Com relação às mudanças, a partir do mundo industrial, Dantas (2015, p. 104) argumenta que:

As adaptações ao mundo industrial precisavam ser materializadas no meio escolar. Isto ocorreu a partir das mudanças nas grades curriculares, onde foi desenvolvido um *currículo mínimo* para a Habilitação ao Magistério. Este currículo estava dividido em dois grandes blocos: Educação Geral e Educação Especial. (CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR, 1972, p. 246 e ss.). O documento propunha como se daria a constituição deste currículo, dando liberdade para que os demais estados federativos incluíssem e/ou excluíssem disciplinas na área de Educação Especial (Parte Diversificada) a partir de suas realidades regionais específicas.

Novas mudanças curriculares concretizaram-se para o curso de Magistério, que se dividia em Educação Geral e Educação Especial. O intrigante é que era dada autonomia aos Estados brasileiros de incluir ou excluir disciplinas somente da parte chamada diversificada, que consistia em estudos, a partir de fundamento da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau e didática, incluindo prática de ensino.

Com a defasagem da Lei nº 5.692/71, o Governo Federal elaborou normas temporárias, alterando as diretrizes e bases referentes ao ensino de 1º e 2º Graus pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. A partir desta legislação, no seu artigo 4º, parágrafo 2º, não seria obrigatório o ensino profissionalizante no 2º Grau, conforme estabelecido na Lei nº 5.692/71. Neste período também se apresentou a proposta do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do

Magistério (CEFAM), adotado em todo o País, que, entre suas diversas finalidades, buscou aproximar as relações entre o ensino de 1^o e 2^o Graus e as universidades, por meio de convênios e cursos de capacitação.

O CEFAM foi instituído gradualmente, associando-se com as Secretarias Estaduais de Educação Brasileiras. Este projeto pretendia restabelecer a Escola Normal, oferecendo-lhe um desempenho mais gerencial no qual seria possível a vivência de métodos e processos de administração diferentes, estratégias curriculares, que oportunizassem a ampliação funcional da habilitação para o Magistério, melhoria de recursos humanos para a educação pré-escolar, realização de estudos que respaldassem a prática educativa e a orientação sistemática dos estudantes egressos, na visão de uma educação contínua.

O Centro não conseguiu atingir seus objetivos devido à descontinuidade das políticas públicas educacionais nas esferas federal e estadual. Os docentes dos centros de estudos e os técnicos das secretarias afirmavam que a intervenção política e as modificações administrativas, nos diversos níveis do sistema de ensino (mudança de ministros, secretários, coordenadores, diretores, técnicos e professores), provocavam descontinuidade nos atos públicos e lentidão na determinação da situação funcional dos docentes envolvidos (DANTAS, 2015). Compreende-se, desse modo, que a descontinuidade das políticas públicas prejudicava em grande medida os avanços na área educativa, pois as trocas de cargos de poder promoveram pausas e rupturas que refletiam nos profissionais que atuavam no setor pedagógico e que não tinham poder de voz, bem como de atuação na esfera administrativa.

É preciso considerar que as conjunturas de ordem política, que envolviam mudanças no quadro de funcionários e na administração, prejudicavam os projetos de ordem coletiva que, periodicamente, atravessavam modificações com relação às políticas públicas que respondiam aos aspectos estadual e federal. Desse modo, a educação contínua que o CEFAM almejava revertia-se em justamente o contrário, ou seja, descontinuidades.

Analisando a oferta e a procura com relação à formação docente, Nogaro (2001) afirma que até a década de 1960 a Escola Normal era a mais requisitada no contexto técnico-profissional, chegando a suportar um grande enfraquecimento, a partir da década de 1970. No período de 1985 a 1993, as matrículas em escolas que possuem a habilitação Magistério, no Rio Grande do Sul, sofreram um declínio de 17%, segundo dados do Censo Escolar de 1994 (SEEC/MEC). Há um impasse com relação às disciplinas ofertadas no Curso de Magistério e ao objetivo do curso. A centralização entre terminalidade e continuidade, contida na visão de Ensino Médio, ainda ocorre nas discussões relativas ao Curso de Magistério. Existem

docentes que problematizam os programas de ensino para o Núcleo Comum, justificando serem insatisfatórios na condição de “preparação para o vestibular”; outros destacam como sendo conteúdos irrelevantes para a formação docente que irá atuar “apenas de 1^a à 4^a série do 1^o Grau”. Essas posturas têm prejudicado a articulação entre as disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Diversificada (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996). Tais problematizações desestabilizam o curso, que, por um lado, objetiva a preparação para o vestibular e, assim, o ingresso no ensino superior, e, por outro, subestima as capacidades intelectuais dos estudantes, na tentativa de minimizar os conteúdos do núcleo comum com a justificativa de inutilização na profissão, visto que abrangerá apenas o que se intitula, na atualidade, de Anos iniciais do Ensino Fundamental.

A década de 1980 apresentou algumas propostas direcionadas ao Magistério como habilitação. Na busca por respostas às necessidades, na direção de um ensino de melhor qualidade e de reorganização do referido curso, seus anseios foram efetivados:

Em 1986, a antiga Secretaria de Ensino de 1^o e 2^o Graus do Ministério da Educação, em convênio com o Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), deu início ao Projeto “Habilitação ao Magistério: Implantação de Nova Organização Curricular”, cujo objetivo era elaborar e implantar um novo currículo para a habilitação ao Magistério, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, no entanto, em novembro daquele mesmo ano, as atividades do CENAFOR foram interrompidas. (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996, p. 20).

Em 1987, ocorreu a recondução do projeto, através de um convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que passou a se intitular “Revisão Curricular da Habilitação de Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes – subsídio para a organização curricular dos cursos de Magistério e para o desenvolvimento teórico-metodológico das disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Profissional para o Magistério”. O fechamento deste trabalho efetivou-se em setembro de 1988, tendo sido difundido e dialogado em nível nacional, a partir disso (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996), e em 1990 o Magistério passou por uma reestruturação.

Tendo como objetivo expresso “garantir ao futuro professor a consciência da realidade da escola pública na atualidade brasileira, a fundamentação teórica necessária para a compreensão dessa realidade e a instrumentalização para a intervenção e transformação”, o curso de Magistério ficou estruturado com quatro anos de duração, com carga horária total de 4.104 horas no diurno e 3.572 horas no noturno, normatizado pela Deliberação 02/90-CEE, que aprovou as diretrizes curriculares experimentalmente.

O processo de implantação iniciou-se em 1990, em caráter facultativo para as redes estadual e privada, ocorrendo em 28 estabelecimentos, num total de 290 aproximadamente. (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996, p. 21).

A partir desta reestruturação, o foco principal girou em torno da figura do professor como central na escola, consciente da realidade no contexto público para atuar sobre ela de modo transformador. A formatação do curso no diurno correspondia a mais de 500 horas com relação ao curso noturno.

A discussão sobre o estágio requer maior aprofundamento com relação à sua concepção, que muitas vezes se mistura com “prática” por antagonismo às demais disciplinas ditas “teóricas”. Em muitos casos, o significado de “práxis pedagógica” foi retratado no agrupamento de aulas teóricas ao período de estágio, através da extensão da discussão realizada nas disciplinas ou em reforço de atividades contidas no curso, como o apoio a programas de ensino à distância (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996). É importante compreender que é um período de atuação que tem como embasamento as disciplinas teóricas vivenciadas durante o curso, de modo consonante com elas e não como confronto. O entendimento de práxis deve perpassar a ação e a reflexão constantes do professor, no sentido de refletir e reconstruir as intervenções pedagógicas sem ideia de reforço, mas de construção.

Com o avançar dos anos, ocorreu uma variante no estatuto formacional dos docentes das séries iniciais, uma passagem entre o conservadorismo psicopedagógico das primeiras reformas para uma formação direcionada às variadas competências e habilidades. A própria classificação das matérias no interior da programação curricular, referente ao Curso de Magistério, tencionava para a formatação de um delineado sujeito histórico, adestrado à adequação social e não à sua modificação. Se as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela divisão teoria/prática e pela inserção de disciplinas de conteúdo ideológico (EMC e OSPB), a década de 1990 estreou o discurso do docente flexível, um profissional com mais autonomia e pluralidade, em condições de descobrir o potencial de seus alunos e suas inteligências múltiplas (DANTAS, 2015). Observa-se que no decorrer dos anos, correspondendo principalmente entre a década de 1970 a 1980, houve pertinentes mudanças quanto ao perfil dos discentes e docentes em consequência das disciplinas desenvolvidas. A partir delas havia interesses distintos na formação dos sujeitos, que, primeiramente, objetivavam questões ideológicas, sendo que mais tarde permitiam uma postura autônoma do docente para observar e motivar os alunos em suas potencialidades e inteligências múltiplas.

Dantas (2015) concebe que mesmo que o professor das séries iniciais se fizesse um generalista sem particularidade, a versatilidade centralizaria neste docente as atribuições mínimas para envolver um alunado de uma específica camada social. Preferivelmente, os docentes selecionados para atuar num indicado estabelecimento de ensino seriam pretendidos

da mesma convivência social de seus alunos, o que contribuiria para seu entendimento desta realidade. A afirmação pode ser compreendida como uma aproximação do professor com seu grupo de alunos, visto que estão inseridos no mesmo contexto social, mas entende-se que da mesma forma um professor de outro contexto tem plenas condições de se agregar ao grupo de alunos, aproximando-se deles pelo diálogo, pela escuta e a valorização da história de cada um. O ponto central para este vínculo dependerá da postura do professor que, independentemente do lugar e da condição social que possui, tenha uma concepção de educação voltada à realidade e a toda a riqueza nela contida.

Souza (2019) *et al.* aponta que em 1996 a estruturação da nova LDBEN 9394/96 começou a exigir o curso de Licenciatura, em nível superior, para a habilitação mínima de docentes; no entanto, em 2001, uma portaria do Ministério reconsiderou o curso Normal, que passou a ser ofertado em instituições de ensino superior e em Institutos de Educação em nível médio. Para exemplificar, podemos citar o instituto de educação estadual onde foi realizada a pesquisa, o qual atende, nos três turnos de funcionamento, a modalidade de ensino médio, sendo um dos cursos o Normal, com turmas nos turnos da tarde e da noite.

Dois documentos podem ser inseridos na perspectiva de procura pela integração com relação ao sistema educacional brasileiro: a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e o Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o processo formativo Inicial e Continuado dos profissionais que atuam no Magistério da Educação Básica (GIOVINAZZO JUNIOR, 2017).

A prática pedagógica no e a partir do curso Normal tem implicação até a atualidade na educação. Como foi por longo período o principal processo formativo de docentes, seu crédito segue até o presente no trabalho realizado no espaço escolar. Além disso, as vinculações dialéticas que foram especificadas com o todo, intervindo e sendo influenciadas por ela, refletem na contemporaneidade, desde a definição da professora no aspecto feminino até a visão mais prática e tradicional da escola (VEDOIN; *et al.*, 2021). Pode-se afirmar que o curso Normal se trata de um processo formativo que instiga o aluno a assumir a docência em distintos momentos, favorecendo a concepção prática que perpassa o universo escolar, construindo aos poucos o comprometimento necessário para assumir a profissionalização, ciente de que as experiências irão agregando consciência do seu papel e saberes da experiência.

É preciso considerar que no Brasil, desde o surgimento da Escola Normal, perpassando o curso de Magistério e retomando o curso Normal em nível médio, houve inúmeras legislações que em alguns momentos convergiram em suas determinações, mas em outros divergiram, promovendo interpretações distintas. Houve rupturas e recomeços com relação ao funcionamento das instituições formativas que possibilitaram reflexões acerca do entendimento quanto à importância da docência e da identidade da profissão no país.

6.3.1. Marcos legais

Dantas (2015, p. 99-100) afirma a respeito da distinção normativa entre curso Normal e Magistério:

Instituída sob a égide do *Desenvolvimento com Segurança* do regime Militar, a Lei 5.692/1971 modificou a estrutura do Curso Normal, que passou a se chamar Habilitação para o Magistério – 1ª à 4ª séries do Ensino de 1º Grau, sendo oferecido tão somente no 2º Grau e não mais nos Cursos Normais Ginasiais. De acordo com o Parecer nº 349/1972 da Câmara de Ensino de 1º Grau, a LDB de 1961 (Lei 4.024) era falha no que se referia à formação de professores para as séries iniciais do Ensino de 1º Grau, tendo em vista que os Cursos Normais Ginasiais – apesar de formarem professores regentes para o ensino primário – em grande medida, não estavam compondo novos quadros docentes neste grau de ensino nas escolas públicas.

A partir desta Lei, o curso de Magistério tornou-se a oferta formativa para professores, somente na modalidade de 2º Grau. Quanto à construção do Magistério, Uekane (2016, p. 230) salienta:

O que sabemos é que os professores – de gêneros distintos, multifacetados, plurais, com personalidades, formações, condições sociais, financeiras e culturais diversas – ajudaram e ajudam a construir o magistério, ultrapassando as dificuldades materiais e simbólicas que se apresentam, especialmente em se tratando de escolas públicas.

Com relação à instrumentalização docente, Dantas (2015, p. 100) observa:

Neste processo de *formação* de professores levava-se em conta: a) a *progressividade* – os níveis de formação que o professor ia alcançando com o passar do tempo; b) a *cumulatividade* – integração vertical de habilidades adquiridas; c) *polivalência* – integração horizontal das habilidades adquiridas; d) *especificidade* – a área real de atuação do professor; e) *concomitância* – síntese didática metodológica de todos os itens anteriores associados. Este modelo foi abraçado e idealizado pelo principal mentor da Lei 5.692/1971, Valnir Chagas. A importância de Chagas deve ser realçada, pois coube a este intelectual a tarefa de teorizar e elaborar a matriz curricular que instrumentalizaria a formação do professor das séries iniciais.

Com relação à formação em nível médio, Dantas (2015) defende que a habilitação para o Magistério, assim como todo o 2º grau da rede pública estadual, passou a ter formato unicamente profissionalizante, denominando a particularidade final que estes cursos apresentavam. Porém, a rede privada de ensino de 2º Grau permaneceu instruindo seus alunos para a universidade, levando em consideração que a oferta curricular disponibilizada por estas instituições de ensino tinha cunho anterior, embora não fosse proibida a estes estabelecimentos privados a oferta de cursos de capacitação para o Magistério ou algum outro curso técnico de nível médio. O antigo ensino primário transpôs a se nominar 1º Grau, e o ensino secundário, 2º Grau.

Quanto à exigência para a atuação docente, Pereira (2017) aponta que a Lei nº 12.796, de abril de 2013, que modifica a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), invalidou o inciso 4º do artigo 872 cinco anos depois do prazo ter encerrado, e retomou a validação do curso de Magistério como formação inicial para docentes:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

No ano seguinte, Pereira (2017) afirma que foi consentida a Lei nº 13.005/2014, que determina o Plano Nacional da Educação, uma legislação ordinária com duração de 10 anos a contabilizar, a partir de junho de 2014, que designou diretrizes, metas e estratégias para a Educação. (BRASIL, 2014). Contrariando a Lei nº 12.796 e retomando o artigo 84º da LDB, o PNE (Lei nº 13.005/2014) estabeleceu como sua meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Desse modo, a legislação determinou o prazo de uma década para que professores adquirissem formação em nível superior para o exercício da profissão, de acordo com sua especificidade de atuação.

Pereira (2017) assinala que no ano de 2014 o curso de Magistério foi novamente delimitado em políticas da área da Educação: a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e deu outras deliberações. Essa normativa foi decretada como

[...] um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. (BRASIL, 2014).

Retomando a formação no curso de Magistério, Pereira (2017) explicita que o processo formativo docente neste espaço recebeu novo ânimo, a partir da reestruturação do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017, que determinou um trecho composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e percursos formativos no currículo do Ensino Médio, entre eles a formação técnica e profissional.

Por outro lado, segundo Dórea (2019), há estudos que mostram a ausência de formação docente para o Magistério superior, evidenciando a carência de efetivação de uma política institucional de formação pedagógica que possibilite o crescimento desses profissionais. A autora declara, ainda, que na formação há uma inclinação no sentido de enaltecer as atividades relacionadas à pesquisa, em prejuízo das atividades vinculadas à docência, e que essa formação escassa reflete diretamente na qualificação do ensino da graduação. Assim, esta lacuna na formação docente para atuação no ensino superior pode trazer consequências de distintas proporções, pois os docentes se preparam muito mais para atuar como pesquisadores do que para exercer a docência no dia a dia, com seus alunos, que apresentam demandas diversas a partir de suas histórias de vida.

6.4 (Im)possibilidades do Magistério

Seguindo na abordagem acerca do Magistério, percebem-se, na atualidade, muitos aspectos relacionados à condição profissional e às exigências que perpassam esta atuação. Diante da escolha do Magistério como profissão, Lima (2013) salienta que se opta não apenas por uma profissão, mas pelo compromisso com tudo o que a ela está relacionado. Nessa ligação, há uma série de interpretações particulares e de atribuições que, ao mesmo tempo, caracterizam a profissão docente, a distinguem de inúmeras outras, sendo, por vezes, erguida e reerguida, mas isso não significa que os professores tenham um modo estanque de se portar.

Entende-se que a docência envolve muitos aspectos em seu cotidiano, que exigem um olhar diferenciado por parte do profissional, além de ação e reflexão condizentes com a demanda apresentada. Os alunos esperam posturas, atitudes do professor acerca das situações diversas que acontecem cotidianamente. É constante o esforço para que os desafios que se apresentam sirvam para reflexão e aprendizado coletivo.

Não há como exigir que o docente solucione tudo o que acontece em seu contexto educativo, mas que promova diálogo, reflexão e caminhos possíveis, para que todos se sintam engajados e pertencentes à turma. A prática docente de que a docente não se desvincula é uma experiência naturalmente alegre. É falso também conceber como contrárias a seriedade docente e a alegria, como se fossem antagônicas. Contrariamente, quanto mais busco ser rigoroso no exercício da docência, mais me percebo alegre e esperançoso. O sentimento de alegria não aparece apenas no encontro do achado e, sim, faz parte do movimento da busca. Ensinar e aprender não acontecem distante da procura, da boniteza e da alegria. A desconsideração quanto à educação menospreza em nós a sensibilidade, o bem querer da prática educativa e, ainda, a alegria pertinente à docência. É merecedora de destaque a capacidade que perpassa a experiência pedagógica para despertar, motivar e desenvolver em nós o sentido de querer bem e o sentimento de alegria, pois sem estes a prática educativa finda o sentido. É este vigor misterioso, chamado, às vezes, de vocação, que define a quase devoção com que grande parte do Magistério nele perdura, mesmo com a indignidade salarial. E não apenas continua, mas efetiva, como pode, seu dever (FREIRE, 1996). Percebe-se que a docência e a discência necessitam de uma estreita relação, a fim de que transformações processuais entre ambas aconteçam. Ainda que a desvalorização profissional seja realidade, o bem-querer, a alegria, a rigorosidade, o comprometimento... constituem a maioria dos professores que permanecem no Magistério.

Nessa perspectiva, deseja-se que a prática do professor dê conta de quase toda a complexidade que perpassa a educação. As aptidões e os conhecimentos recaem nos aspectos políticos, promovendo uma sociedade justa e eliminando da exclusão e da discriminação, que sofrem certos grupos sociais e, ainda, valorizando a diversidade e promovendo a parceria entre a escola e a família, e nos aspectos psicológicos, promovendo o desenvolvimento integral da criança pequena, além dos aspectos que se relacionam ao dia a dia da vida escolar, promovendo as aprendizagens dos alunos, a inclusão daqueles que apresentam diversidade e demandam necessidades diferenciadas e ensino das disciplinas e seus conteúdos. Pretende-se que os futuros professores tenham conhecimentos e aptidões que lhes deem condições para

realizar a gestão educacional, promovendo a interdisciplinaridade, avaliando as políticas governamentais e organizando o trabalho pedagógico (GIOVINAZZO JUNIOR, 2017).

Observa-se que este desejo da sociedade de que a atuação docente exerça, na prática, um trabalho que dê conta de responder aos desafios contidos na educação torna-se uma tarefa árdua e passível de não acontecer. É preciso considerar que, neste contexto, atravessam aspectos políticos e psicológicos, além daqueles diretamente relacionados à aprendizagem, à inclusão e à gestão de todos estes elementos. Pode-se questionar a respeito de qual modelo de formação docente contemplaria em grande medida tamanhas atribuições.

A configuração do professor como “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se ultrapassada; ela é modificada por uma concepção multifuncional do docente, em que se misturam diversas atribuições: formador, animador, organizador e mediador do encontro, entre outras. À medida que a prática docente tradicional se dissocia, os professores são forçados, a partir em busca de nova pauta com a profissão, a buscar um novo modo de visualizar sua atuação profissional e sua dinâmica educadora (NÓVOA, 1991). A multifuncionalidade referida está em modo crescente, sendo inserida e vivenciada pelos docentes, considerando que o contexto escolar perpassa a formação humana que demanda, cada vez mais, a interação, a mediação entre os envolvidos, na intenção de que o professor se aproxime do contexto individual e coletivo dos estudantes.

Assinalando a relação entre o professor e o ensinar, Souza (2016) entende que ensinar é disseminar o que se sabe com quem tem o desejo de saber, sendo assim divide-se a sabedoria. Ensinar possibilita ao docente a atualização de seu saber e abertura de sua cabeça para questionamentos. Educar é problematizar e ultrapassar a realidade para que surja o opinar e, deste modo, se edifique o verdadeiro processo de aprendizagem. O autor ainda afirma que somos todos aprendizes, fazedores, criadores. A partir desta reflexão, pode-se compreender que o ensinar envolve o desejo, o saber, as novas possibilidades de pensar, questionar, refletir e interpretar determinado contexto. Com esta postura dividem-se saberes que tanto professor quanto aluno contribuem, conforme considerarem pertinente.

Analisando a docência, Burnier *et al.* (2007, p. 354) defendem que o aumento de atribuições do professor ocorre porque existe “a limitação de tempo para que o professor invista em seus momentos de sociabilidade e lazer, tanto para se refazer do trabalho denso exigido pela profissão quanto para sua diversão, participação social e/ou entretenimento”.

É necessário considerar que a docência exige habilidades e competências no cotidiano que precisam ser equilibradas com momentos de lazer, cultura e interação social, a fim de

realmente fluírem esses momentos, fortalecendo-se enquanto sujeitos para seguirem suas intervenções pedagógicas de modo qualificado, fortalecendo-se culturalmente.

Lima (2013) defende que é importante lembrar que as identidades ligadas à profissão são construídas não apenas no decorrer da formação acadêmica, considerando que as pessoas carregam consigo histórias e vivências diferentes, que serão transformadas no contexto da profissão. A partir disso, projeta-se que a identidade profissional docente está sustentada não apenas na formação profissional e curricular, originalmente das instituições formadoras e do currículo seguido, ou das experiências decorrentes da tradição cultural e do trabalho cotidiano, mas no engajamento de ambas. Pode-se também dimensionar o quanto a bagagem de vida das pessoas influencia na atuação profissional, associada à formação e ao currículo. É pertinente que aconteça uma interação destes aspectos, para que a identidade docente seja constituída, exercida e efetivada.

Os futuros docentes são inseridos e arrastados a dispor de um esforço sobre-humano para definirem suas motivações aos aspectos técnicos da prática pedagógica, pois se considera muito mais a ação instantânea, deixando para depois a reflexão e a autorreflexão. Como outra questão, persiste a crença de que a atuação com competência e qualificação consegue efetivar a diferença. Desta forma, mesmo que sejam politizadas as práticas dos professores, objetivando o enfrentamento dos problemas sociais e educacionais, são valorizadas as iniciativas isoladas e individuais (GIOVINAZZO JUNIOR, 2017). Cabe aqui uma reflexão acerca da responsabilidade que é depositada no professor que, pautado apenas pela qualificação e competência, resolverá todos os impasses que a profissão apresenta. E apesar de se considerar o enfrentamento social e educativo que simboliza o coletivo, as práticas isoladas e individualizadas são vistas com mais destaque e valor.

Freire (1979) assinala que nenhuma prática educativa pode contradizer uma reflexão referente ao homem, e uma análise, a respeito de suas situações culturais. Não existe educação fora das sociedades humanas, assim como não existem homens isolados. O homem é um ser constituído de raízes quanto ao espaço e tempo. Os instrumentos da educação – algo maior que simplesmente o preparo de quadros técnicos que respondam às demandas de desenvolvimento de uma área – decorre da harmonia que se atinja entre a vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as circunstâncias especiais, que dizem respeito a esta situação, bem como a temporalidade. Pode-se compreender que a ação educativa é um processo complexo, na medida em que reflete o ser humano e as suas distintas interações, a partir de seu contexto cultural.

Jung, Mira e Fossatti (2017) acreditam na aliança entre educadores e educadoras para uma prática docente colaborativa. A comunidade escolar, abrangendo as famílias, os alunos, a gestão e o grupo docente podem e necessitam trabalhar em parceria, articulando as práticas ao PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, consolidando-se a profissionalização docente e ressaltando a melhoria na aprendizagem discente.

Os objetivos gerais, assim como os resultantes da prática docente movem decisivamente o modelo das exigências no âmbito social, cultural e ideológico ao redor dos quais não existe um consenso absoluto e claro em um tempo específico. Contribuir no desenvolvimento humano, a partir de suas socializações quanto aos valores predominantes e a aprendizagem dos saberes da escola, nem sempre são com finalidades relacionadas, e, sim, contraditórias. Verdadeiramente, as finalidades escolares carregam fortemente conflitos de valores, que tem como resultado relações de força entre determinadas visões, a partir do mundo da criança, do adulto, da pedagogia, do bem, do mal e do ruim, entre outros. Deste modo, não nos impressiona que as finalidades sejam imprecisas (TARDIF; LESSARD, 2008).

No século XXI, o curso de Magistério pode ser concebido como um processo formativo menor. Menor não no que se refere à minoria ou para a minoria, mas, na lógica da inferioridade, direcionado para aquelas que fazem parte de um grupo inferior, aquelas que não tiveram oportunidade de educação na idade correta, aquelas que não podem pagar a faculdade, aquelas que atuam em profissões com menor triunfo, em nível social e econômico. Mas o curso também é possibilidade. Possibilidade para aquelas que querem aumentar seus conhecimentos e desejam seguir seus estudos, para aquelas que procuram melhora em seus rendimentos, para aquelas que o tem como motivação para o curso em uma faculdade, para aquelas que buscam capacitação profissional (PEREIRA, 2017).

Burnier *et al.* (2007) salientam que hoje diversos estudos comprovam que a profissão docente mostra indicativos de precarização, ocasionando conflitos de identidade profissional relacionados a desastrosas condições de trabalho, a salários pouco atrativos, a desvalorização profissional, além de outras questões, originando frustrações relacionadas à atividade exercida, o que provoca, por óbvio, impactos acerca das interpretações do ser docente. Observa-se que a precariedade enfrentada no cotidiano escolar com a falta, muitas vezes, de recursos pedagógicos básicos, a remuneração salarial baixa para exercer a docência e toda a singularidade que a envolve certamente afetará o desempenho profissional, que acumula inúmeras responsabilidades e escassa valorização. Deste modo, o curso Normal pode

proporcionar muitas (im)possibilidades de se constituir o professor, o que se constitui no objeto da investigação a ser desenvolvido na pesquisa delineada a seguir.

Os próximos tópicos, dentro da análise e discussão dos dados, visam a atender aos objetivos e à comprovação (ou não) da tese: Representar memórias e visões sobre o objeto de pesquisa, a partir dos professores de uma escola pública que oferece o curso Normal no contexto do ensino médio, na rede pública; Propor elementos indispensáveis a um curso público de formação inicial de professores, em nível médio, a partir das concepções de sujeitos envolvidos, na perspectiva da profissionalização docente.

A partir dos objetivos propostos, a tese a que propomos, neste estudo, é a seguinte: Entre os elementos indispensáveis à profissionalização docente ganha ênfase o componente da práxis, o qual se desenvolve a partir da aliança entre os campos empírico e teórico.

No próximo capítulo será retomado o contexto do local de realização da pesquisa. Também serão apresentadas memórias e concepções dos sujeitos participantes do estudo acerca do curso Normal e sua atuação docente. Por fim, serão analisados documentos referentes ao Instituto de Educação Estadual e ao curso Normal.

7 AS VOZES DO CAMPO EMPÍRICO: MEMÓRIAS, DOCUMENTOS E CONCEPÇÕES SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

7.1 - Memórias e concepções dos sujeitos participantes da pesquisa

Neste primeiro momento, retomaremos a contextualização acerca do espaço pedagógico em que foi realizada a pesquisa. Trata-se do Instituto Estadual de Educação Rubén Darío, situado no município de Sapucaia do Sul-RS, que atua com a modalidade de ensino médio nos seus três turnos de funcionamento. Conforme a direção do Instituto, há, aproximadamente, 1.300 alunos. No contexto da profissionalização analisada, ou seja, Curso Médio Normal há cerca de 150 alunos, sendo que além deles há, em torno de 65 alunos, realizando o estágio obrigatório em escolas de ensino fundamental. Com relação aos docentes, são 64 professores atuando em sala de aula. O curso de Magistério foi autorizado em 1994, atualmente chamado Curso Médio Normal. Esta instituição é coordenada pela 27ª Coordenadoria Regional de Educação de Canoas-RS.

Com relação aos sujeitos participantes da pesquisa, são professores do Curso Médio Normal que foram selecionados pela pesquisadora, por meio do critério de maior tempo de atuação docente no referido curso, totalizando foram seis profissionais que participaram das sessões de grupo focal, destes apenas um do gênero masculino. A faixa etária deles correspondeu dos 47 aos 60 anos. Quanto ao tempo de atuação docente no Curso Médio Normal foi entre 12 a 28 anos.

A proposta foi iniciada com o relato da pesquisadora a respeito da pesquisa e, em seguida, após os processos documentais quanto à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os professores foram convidados a escolherem um nome fictício para compor seu crachá, utilizando-o durante o grupo focal, com o fim de manter seus nomes legítimos no anonimato. O nome foi criado a partir da sugestão de refletirem a respeito do que significa “ser professor”. Os nomes fictícios escolhidos foram significativos e remeteram à profissão: Amor, Aprender, Dedicção, Parceria, Paz e Renascer. Contamos ainda com a participação da colega Charlene Bitencourt Soster Luz, que é doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade La Salle, e que contribuiu como observadora durante a realização dos grupos focais.

7.1.1 O percurso do curso Normal: entranhamentos docentes

Ao dialogarmos a respeito da inserção dos participantes da pesquisa no curso Normal, estes manifestaram distintos motivos para justificar o seu ingresso neste contexto educativo. O participante da pesquisa Amor afirmou que sua formação é em licenciatura na área da História, não frequentou o curso de Magistério e, no entanto, leciona para este curso nas disciplinas de Sociologia, Filosofia e História da Educação, complementando que: “[...] estava faltando gente pra trabalhar com estas disciplinas, então, aí fui convidado pra trabalhar com as disciplinas”.

A participante Dedicção destacou que logo que se formou começou a trabalhar e que cinco anos após inseriu-se no curso de Magistério, lecionando Psicologia da Educação, Didática dos Estudos Sociais e do Ensino Religioso, assim como Orientação de Estágio. A participante Parceria relatou que prestou concurso, sendo que a vaga existia, mas não havia sido chamada. Resolveu entrar na justiça e, quando já havia esquecido, foi finalmente chamada.

A participante Paz mencionou sua formação no curso de Magistério e, por conhecimento do diretor, que na época precisava de uma docente, assumiu no curso Normal com LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Didática de Ciências Humanas. A participante Renascer atribuiu o seu ingresso no curso Normal mediante concurso. Segundo ela, “[...] levaram quatro anos pra me chamar e comecei como professora de Didática Geral de Ciências”.

Considerando os relatos de cada participante, estes percorreram diferentes caminhos para inserir-se no curso Normal. Neste sentido, Lima (2013) destaca que diante da escolha do Magistério como profissão não se opta somente por uma profissão e, sim, pelo compromisso com tudo o que está relacionado a ela. Desta forma, percebemos que para cada um dos participantes da pesquisa esta escolha mobilizou neles sentimentos, reflexões, in/certezas, expectativas que foram se transformando à medida que atuavam.

No que se refere a histórias, lembranças do curso e dos alunos, os participantes da pesquisa contribuíram com suas percepções enquanto docentes. Paz afirmou que o curso era melhor anteriormente, quando ingressou como educadora. Argumentou que havia uma prova de seleção para os discentes que não existe mais, sendo que, atualmente, entram alunos que parecem não ter interesse no curso. Reforçou, ainda, que não é por causa dos profissionais e concluiu: “[...] O curso aqui é excelente, os profissionais são empenhados, a gente vê cada um

na sua área procurando fazer o seu melhor [...]”. Para Renascer, uma lembrança significativa perpassa alunos que já cursavam o nível superior e estudavam à noite no curso Normal para aprender mais acerca do trabalho em sala de aula, no aspecto didático. Apontou que: “[...] a gente tem alunos que têm conhecimento da parte teórica, o que é ótimo pra trabalhar, só que na prática, como ensinar, como passar esse conteúdo para o aluno, fica difícil para a didática. Como entrar numa sala, para ter embasamento”. Neste sentido, Freire (1999) concebe como aspecto fundamental de formação permanente dos professores a reflexão crítica a respeito da prática, pois pensando criticamente a atuação de hoje ou de ontem se pode qualificar a próxima prática docente. Entendemos que a preocupação da participante da pesquisa na etapa inicial da formação docente está em sintonia com as considerações do autor, que menciona o processo formativo do professor como permanente, ou seja, ao longo da carreira.

A participante da pesquisa Parceria relatou com sentimento de tristeza a respeito do falecimento de uma aluna. Percebia-se em sua fala que o ocorrido havia sido recentemente. Ao finalizar seu relato explicitou que: “[...] então não são só coisas ruins, mas as coisas boas eu acho que todas as turmas, elas deixam uma marca, e têm alguma coisa assim que até eu tenho que me controlar porque sou uma pessoa muito emotiva, me envolvo, tenho que me policiar pra não me envolver demais”. Nestas considerações, Parceria externa um sentimento de vínculo e de luto que vivenciou com a morte de uma aluna. Para um professor esta perda é difícil, afinal de contas, normalmente são pessoas mais jovens do que ele, além deste depositar perspectivas infinitas para que construa um futuro de muitas realizações. Quando esta ruptura precoce acontece, o professor precisa lidar com este luto, considerando que tem outros alunos para atender, além de apoiá-los na perda do colega.

O participante Amor expressou a sua alegria em ter sido escolhido paraninfo da turma de 2021. Em suas palavras: “Foi a primeira vez que fui escolhido como paraninfo, então aquilo ali ficou bem marcado para mim. Fiquei bem contente”. Neste sentido, percebemos o quanto o reconhecimento dos alunos é importante para o professor, que ainda reforça: “Desde 2010 eu trabalho, então até agora não tinha tido essa experiência, foi a primeira vez, gostei, me marcou bastante”.

A participante Paz mencionou ainda a respeito da sua experiência enquanto estudante do nível superior que se matriculou no Instituto, a fim de cursar as disciplinas específicas do curso Normal e, posteriormente, tornou-se professora do curso. Referiu que: “[...] eu já estava fazendo faculdade e senti que tinha necessidade de ter algo mais porque eu tinha a teoria, não tinha recurso, aí eu vim fazer o AE (Aproveitamento de Estudos) aqui, e eu fiquei aqui”.

Interessante esta experiência apresentada por Paz, que já cursava o nível superior e sentiu a necessidade de frequentar o curso Normal, Aproveitamento de Estudos, em nível médio, a fim de cursar as didáticas e ter um maior embasamento prático da docência, que sentia falta na graduação. O mais inusitado, ainda, é que logo em seguida, Paz assumiu a docência no curso Normal, que foi a formação complementar que contribuiu para a sua profissionalização.

Estas colocações nos convidam a refletir sobre o processo seletivo para ingresso, que exigia do candidato mais conhecimentos específicos e o desejo de cursar uma formação dedicada à docência. Possivelmente muitos candidatos desistiram ao depararem-se com a realidade proposta para tal trajetória formativa. Outro aspecto relevante dialogado foi quanto ao público de alunos que já frequentavam o ensino superior e, percebendo a necessidade de se apropriar mais da docência na atuação prática, buscaram o curso Normal para tal aprimoramento. Novamente Freire (1996) contribui ao declarar que na formação permanente dos professores é essencial a reflexão crítica, a partir da prática, pois pensando com criticidade a atuação diária pode-se aprimorar a prática seguinte. Deste modo, aqueles candidatos que passaram por processo seletivo, antes de inserir-se no curso Normal, tiveram a possibilidade de uma reflexão crítica, apesar de ainda não terem as vivências práticas. E aqueles candidatos com nível superior, certamente além da reflexão crítica, perceberam, na prática docente, a necessidade de buscar mais sobre a atuação, para conciliar com o embasamento teórico adquirido. Para concluir, neste momento, percebemos também o quanto a interação com os alunos envolve distintos sentimentos, sejam de alegria, reconhecimento, tristeza, perda, afeto mencionados pelos professores ao retomarem lembranças, histórias que envolveram o curso e as suas aulas.

Prosseguindo o diálogo com o grupo de professores, estes trouxeram aspectos relacionados às suas experiências, na condição de docentes do curso Normal. A participante Aprender relatou que conversa inicialmente com as alunas sobre a docência, enfatizando que não basta gostar de crianças e, sim, preocupar-se com o que se pode construir, vislumbrando o futuro. Segundo ela: “[...] É a preocupação com o outro, é ter empatia, é trazer as experiências pra dentro da sala de aula, e, a partir daí, ir mostrando um mundo que existe lá fora, que não faz parte da vida dele agora, mas que pode fazer parte [...]”. No decorrer, Aprender mencionou que várias alunas argumentam que foi a família que as obrigou a cursar o Normal, então ela salienta para as alunas que: “[...] vocês têm que buscar e acordar todo dia e dizer oba, hoje eu vou trabalhar, que pena que eu vou embora, porque a gente encontra vários obstáculos, a gente tem que se dedicar mesmo ao aluno [...] essa é a caminhada no curso do

Magistério”. A participante ainda acrescenta a respeito da trajetória dos alunos com os quais já conviveu: “[...] nós temos muitas histórias de sucesso, mas nos apegamos aos insucessos porque a gente gostaria que fosse sucesso, essa é a verdade, a gente perde alguns no meio do caminho”.

A participante Renascer comentou que as alunas são novas, e que vão amadurecendo ao longo do curso, aprendendo acerca da rotina de sala de aula. Relata, ainda, com satisfação quando sabe que antigas alunas atuam em escola particular, em assessoria de Secretaria Municipal de Educação, prestam concurso público, pontuando que criaram asas. Em seguida exemplificou, citando um diálogo com uma aluna: “Ela disse assim: professora, a senhora foi minha mestre. Eu disse: não, meu amor, a professora só te explicou como é que era e te ensinou o caminho e tu foste sozinha”. O participante Amor complementou, a partir de sua experiência como docente do curso, que ouve de várias alunas que frequentam o curso Normal por vontade e expectativa dos pais.

Para Dedicção, muitas alunas ingressam no curso com a ideia de ser fácil, pois já passaram por outros trabalhos informais, como: manicure, pedicure e cabeleireira. Tais alunas têm dificuldade em entender a dimensão de ser docente e faz-se necessário um olhar atento. Em suas palavras: “Não aceitam a crítica exatamente, mas aí a gente tem que mostrar que não é bem assim, fazer entender que precisa ter humildade em reconhecer que têm dificuldade. Então, é uma caminhada, às vezes, cansativa”. A participante Paz lembrou que o curso Normal anteriormente habilitava para Educação Infantil e educação de jovens e adultos. Parceria comentou sobre antigas alunas que são bem-sucedidas na profissão e se orgulha disso.

Foram distintas contribuições acerca da experiência docente no curso Normal, desde o ingresso das alunas, que, muitas vezes, não acontece por sua escolha, passando pela questão do amadurecimento, das expectativas, das dificuldades, das conquistas apresentadas e, finalmente, a constatação de que muitas seguem na profissão com êxito. Percebemos o quanto os profissionais se envolvem com a construção de cada aluna, no decorrer do processo formativo, marcando sua experiência docente no curso e lembrando pertinentes situações que nos instigam a refletir o quanto estes fazem diferença na formação de pessoas, que seguirão formando pessoas. Neste sentido, Bondía (2002) pontua como experiência aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca, ao contrário daquilo que se passa, que acontece ou que toca, mas que não está diretamente envolvido conosco. Ou seja, nas falas analisadas, percebe-se muito deste movimento de passar, acontecer e tocar no contexto diário de interações

pedagógicas. Para Piletti e Souza (2020), a cultura escolar está ligada diretamente a outros modos de cultura, como a política, a religiosa e a social. A cultura escolar está ainda vinculada à prática diária do espaço escolar, bem como às ideias e ações que circulam cotidianamente. Deste modo, as falas dos sujeitos participantes da pesquisa evidenciam a cultura escolar exercida em suas ações no contexto escolar em que atuam.

7.1.2 Profissionalização docente: a formação no curso Normal a partir da perspectiva dos sujeitos

Seguindo com o grupo focal, a conversa foi a partir de quais elementos cada profissional considera fundamental para um curso de formação inicial. A participante Aprender apontou para mais formação, ou seja, conhecimento das didáticas e dos recursos, assim como a necessidade de uma sólida base curricular. Citou, como exemplo, o ensino médio regular, que possui semanalmente cinco períodos de Português e, no entanto, o ensino médio Normal tem somente dois. Complementando disse que: “[...] Se trabalha fonologia lá no primeiro ano e depois fica trabalhando nas didáticas pelo menos uma vez por ano nos próximos anos, porque é fundamental. Nós estamos falando de alfabetização fonética, mas não se trabalha com a fonética?! Preocupa-se ainda com relação aos conteúdos desenvolvidos: “[...] Então, se traz toda uma contemporaneidade para a alfabetização, mas não se consegue fazer com que os alunos se desenvolvam porque não temos tempo para isso, não temos conteúdo para isso.” E encerrou seu pensamento afirmando que o curso Normal deveria ter a duração de quatro anos. Dedicção também reforçou a necessidade de o curso ter mais um semestre só para trabalhar Português e Matemática com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. Sinalizou também que deveria haver mais reuniões de discussão internamente, entre a escola e o conselho escolar, com relação aos elementos fundamentais para um curso de formação inicial, no caso, o curso Normal. Pereira (2017) defende o curso Normal como possibilidade para aqueles que procuram ampliar os seus conhecimentos, prosseguindo nos estudos, para aqueles que buscam melhores rendimentos, para aqueles que pretendem cursar o nível superior, para aqueles que desejam capacitação profissional. Todas estas possibilidades que remetem ao curso Normal contribuem para a melhoria na qualidade da educação.

Para a participante Paz deveria ser incluída no currículo uma didática específica para abordar a respeito dos alunos de inclusão e acrescenta: “[...] a gente tem LIBRAS, mas as outras modalidades não”. Relatou que há pouco tempo aconteceu uma situação com uma aluna sua estagiária que recebeu um aluno autista, e Paz sentiu que esta demonstrou

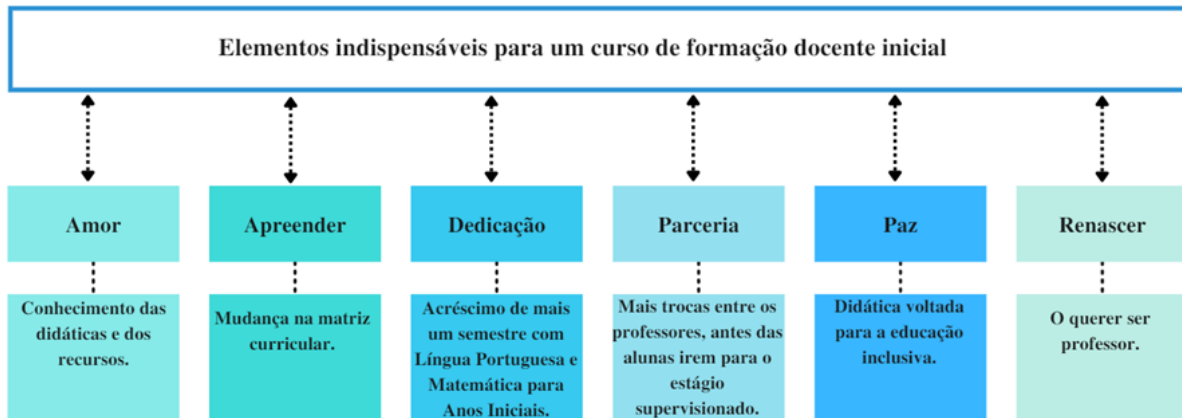
insegurança e despreparo, assim como ela própria, na condição de supervisora de estágio, inclusive para elaboração de um planejamento específico, atribuindo ao Estado tal ação. A partir desta fala, explicitamos que a Lei nº 13.146, de 06/07/2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, apresenta no capítulo IV - Do direito à Educação, em seu parágrafo único: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Ou seja, a partir da legislação, podemos entender que tanto Estado, contexto familiar, escolar e sociedade como um todo são responsáveis pela educação de qualidade, além de evitar qualquer forma de violência, negligência e discriminação com relação à pessoa com deficiência.

Com relação às contribuições das participantes da pesquisa, acerca dos elementos que consideram indispensáveis para um curso formativo inicial, tanto Aprender como Dedicção defenderam maior tempo de formação para qualificar o embasamento referente às áreas da Língua Portuguesa e da Matemática. Dedicção salienta também a articulação interna entre escola e conselho escolar para promoção de mudanças curriculares. Por fim, Paz sinalizou que é pertinente um olhar mais atento para a educação inclusiva, que perpassa didática, planejamento.

Fontana (2010) contribui, neste diálogo, ao afirmar que nos tornamos professores e professoras tanto pelas concepções já consolidadas no saber predominante da instituição escolar, quanto pela construção concebida mediante as vivências pessoais com a educação, assim como na interação com os alunos e com os colegas, em processo de reivindicação para mudanças. Deste modo, a formação inicial tem como elemento fundamental trocas entre os envolvidos, pois somente assim transformações se concretizam, de acordo com as necessidades evidenciadas nos distintos contextos. E, complementando, o tornar-se docente acontece desde o início da formação e segue durante toda a carreira profissional, agregando vivências, interações e saberes.

Na figura a seguir, apresentamos uma síntese com as contribuições dos sujeitos participantes acerca dos elementos que consideram fundamentais para um curso formativo inicial para professores.

Figura 1 - Elementos fundamentais na formação docente (campo empírico)



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

7.1.3 Memórias e visões acerca do saber da experiência

O diálogo com os professores do curso Normal continuou com enfoque na valorização do curso quanto ao saber da experiência para uma cultura da profissionalização. A participante Dedicção retomou acerca da importância das Didáticas, no decorrer do curso, pois já presenciou alunas do curso de Pedagogia que sentiram a necessidade de aprender mais sobre este aspecto para obter maior desempenho em sua atuação. Aprender relaciona a cultura da profissionalização às alunas, que se inspiram no professor de sala de aula, trazendo essa experiência para o curso Normal e acredita que para muitas é o que as impulsiona a optarem pelo curso. Segundo ela, a maioria das alunas diz: “[...] eu quis ser professora porque um professor disse que eu tinha predisposição para ser professora, ou eu quis ser professora, porque eu adorava aquela professora”. No decorrer da conversa, Aprender reforça a importância das reuniões pedagógicas entre os professores do curso Normal para avaliar a evolução dos alunos, para trocar considerações a respeito deles, que são atendidos por todos, a fim de falar, discutir e buscar soluções de acordo com a problemática apresentada. Ela explica que quando algum professor percebe que o aluno não está bem, não tem condições de entrar em uma sala de aula, deve haver um espaço para discussão e análise da situação, com o objetivo de planejar ações que favoreçam as intervenções com tal aluno. Por fim, lamentou que neste ano de 2022 ainda não tiveram este momento coletivo juntos. Dewey (2005) contribui enfatizando que é preciso que a educação seja entendida como uma reconstrução permanente da experiência, em que processo e objetivo são únicos. Deste modo, as

necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa necessitam ser consideradas, pois a educação por mostrar-se em constante reconstrução exige momentos, reuniões, diálogos sistemáticos que valorizem as experiências, a fim de seguir este processo cada vez com mais democracia, coerência e qualidade.

A participante Paz relatou a respeito de uma grande dificuldade que percebe ao avaliar alunas que possuem deficiência e desabafou: “Como é que se vai aprovar uma aluna que tem problemas para dar aula no inicial, no primeiro ano?”. Paz sinalizou que este conflito começou a ocorrer após o término da prova de seleção: “Além de a avaliação ser realizada por conceito, sendo que a aluna chega no período de estágio, e é angustiante para o professor, que parece não ter observado que determinada aluna tem problemas”. Novamente desabafou: “[...] somos analisados pelos colegas como maus profissionais porque aprovamos aquele aluno que não tem condições”. O participante Amor reforça as considerações de Paz, dizendo que: “A própria família não aceita que o aluno, o filho não tem condições de fazer cursos, de terminar o curso, então chega para família e essa família vem reclamar da escola porque ela não tem condições”. Comentou que é uma situação delicada de lidar, pois: “Os professores enxergam isso, que não tem condições, mas a família não aceita. [...] E aí, às vezes, é malvisto o curso fora da escola”. Esta vivência relatada pelos participantes deve ser analisada com muito cuidado, para que alunos com deficiência tenham um acompanhamento pedagógico individualizado, a partir do qual possam minimizar as dificuldades que enfrentam ao longo do curso, além de ter momentos de diálogo e reflexão, a partir da formação, da cultura da profissionalização, para estarem cientes da demanda com a qual se comprometerão com a profissão, se assim escolherem seguir, bem antes de depararem-se com o estágio supervisionado.

Refletindo sobre a questão inicial do diálogo, foi solicitado que os participantes falassem acerca do curso Normal e de que forma ele valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização, porém, as primeiras opiniões expressaram preocupação sobre a importância da didática e das reuniões pedagógicas. Os dois últimos participantes trouxeram a problemática de alunos com deficiência no curso, que muitas vezes não demonstram condições de conclusão e, conseqüentemente, ingresso no mundo do trabalho. Neste sentido, Freire (1996) nos instiga a refletir que não há como exigir que o docente solucione tudo o que acontece em seu contexto educativo, mas que promova diálogo, reflexão e caminhos possíveis, a fim de que todos se sintam engajados e pertencentes à turma. Ou seja, a docência

não pode ser entendida como a solucionadora de tudo, mas a sua atuação comprometida faz toda a diferença para diálogos, reflexões e soluções possíveis e contextualizadas.

7.1.4 A formação inicial de professores na visão dos sujeitos: a valorização do saber da experiência para uma cultura de profissionalização

Considerando acerca da formação oferecida e da aprendizagem dos alunos, os professores participantes da pesquisa fizeram pertinentes avaliações. Paz relatou que é importante ampliar a carga horária do curso, inserindo disciplinas relacionadas às didáticas. Relembrou, ainda, de uma feira de recursos que ocorria na escola no mês de novembro que beneficiava diretamente a aprendizagem dos alunos com relação aos saberes docentes. O participante Amor reforçou as considerações da colega, dizendo que esta feira promovia importantes interações, em que: “[...] uma puxava a outra”. Com relação às aprendizagens, a partir do curso Normal, Amor considerou também que se: “Aprende no dia a dia, no chão de fábrica”.

A participante Renascer retomou a feira, que ela nomeou Mostra de Trabalhos Pedagógicos, explicando que os trabalhos confeccionados em sala de aula faziam parte da exposição, havendo uma competição saudável entre as alunas. Quanto à formação oferecida, ressaltou a importância de dialogar a respeito da realidade dinâmica da sala de aula, pois os alunos trazem idealizações que precisam de reflexão. Nesse sentido, complementou: “É que eles pensam: eu vou abrir as portas agora, vou encontrar todos sentadinhos, ali, ali na frente, vou dar minha aula”.

Deste modo, podemos refletir a partir das contribuições de Tardif e Lessard (2008) que sinalizam a docência como uma complexa relação com o outro, em que há responsabilidade dos integrantes desta relação educativa. Nesta interação o professor enxerga seus alunos sob seu compromisso, em que busca sentido para a sua tarefa profissional. Portanto, os participantes mencionados acima acreditam que uma formação que possibilite criações práticas de recursos a serem compartilhados, por exemplo, repercutirá em uma postura competitiva, criativa que resultará em muitas aprendizagens acerca da docência.

Parceria argumentou que cobra bastante das alunas, visto que anteriormente à pandemia não fazia provas, eram mais trabalhos, mas que modificou sua postura formativa exigindo conhecimento acerca da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira, cobrando bem mais em nível teórico. Desta forma, segundo Parceria, as alunas sairão mais preparadas para

participarem de processos seletivos e de concursos. Para a participante Aprender, sua contribuição para a formação e aprendizagem das alunas consiste em uma atividade envolvendo a leitura de um livro a cada bimestre, além de provas sem consulta, percebendo que, deste modo, elas realmente se dedicam aos estudos. Reforça sua postura docente dizendo que: “[...] quanto mais se exige, mas elas têm, mas se chegarmos lá e dermos somente um trabalhinho, elas se largam (*sic*). Elas pensam: por que que eu vou estudar se eu tenho o caderno? É bem isso”.

Neste sentido, as participantes Parceria e Aprender enfatizaram que quanto mais se exige, mais os discentes se esforçam e dão retorno no processo de aprendizagem. Podemos relacionar este posicionamento ao que Burnier *et al.* (2007) pontuam a respeito da docência, que se trata de um processo que se transforma constantemente, reconstruindo-se por meio das experiências sociais e individuais vivenciadas. Desta maneira, ser professor exige uma abertura para mudanças de postura, conforme as intervenções pedagógicas com os alunos, a fim de primar pelas aprendizagens significativas.

Concluindo o diálogo com os participantes da pesquisa, a temática abordada envolveu os desafios e as perspectivas do curso Normal para o futuro. Parceria destacou a necessidade de mais reuniões, encontros, bem como carga horária curricular. Além disso, ressaltou a importância de retornar o processo seletivo para ingresso no curso. Amor argumentou que o ingresso tem acontecido por sorteio e, muitas vezes, quem realmente gostaria de fazer o curso não é contemplado, sendo que, por outro lado, alunos que não têm tanto interesse são sorteados.

A participante Paz salientou a importância de os candidatos serem informados que o curso Normal acarretará gastos com a aquisição e confecção de recursos pedagógicos, que serão utilizados tanto no pré-estágio como no estágio supervisionado. Quanto à continuidade do curso, Paz declarou que: “[...] ele é importante para nós na fase inicial; teve uma fala muito grande um tempo atrás, de que ia ser retirado, que ia cair, e a gente ficou até meio chateado, porque é um curso muito bom aqui, ótimo e acrescenta bastante, espero que não caia [...]”.

Os participantes Parceria, Amor e Paz trouxeram pertinentes aspectos a serem qualificados, a partir de suas experiências na atuação como docentes no curso. Fossatti (2013) nos instiga a refletir a docência como um viver vivido com originalidade, de modo singular, criativo, interativo, assim como uma atitude assumida diante dos fatos da vida, com ênfase nas adversidades. Ou seja, a docência exige reflexões permanentes, a partir da atuação, dos

projetos desenvolvidos, dos desafios, das conquistas e, especialmente, das adversidades que a contemporaneidade nos impõe, a fim de que transformações sejam consolidadas.

A participante da pesquisa Aprender reforçou a necessidade de uma cultura escolar em que os alunos do curso Normal passem a compreender que precisam confeccionar individualmente os seus próprios recursos pedagógicos e não confeccioná-los em grupo. Dedicção comentou que ao perguntar para várias alunas, a respeito da lista de recursos pedagógicos, estas estão com os mesmos incompletos, o que resultará em dificuldades na atuação como estagiárias. Renascer retomou a questão dos recursos para serem confeccionados individualmente, a fim de sua utilização na prática de estágio. Segundo ela: “[...] Lá fora, depois a estudante vai para o estágio, vai longe, vai ao município, e a gente percebe que lá não há recursos. Então a gente pergunta qual será o recurso que vai usar para complementar a aula, fazer uma dinâmica interessante e aí não tem [...]”.

Estas últimas considerações dos participantes da pesquisa focaram restritamente na problemática que envolve a confecção de recursos e a conscientização por parte dos discentes que esta seja no âmbito individual, pois cada um irá para um espaço educativo diferente e necessitará dos recursos para aplicação no decorrer do estágio. Lembrando que a questão conduzida pela pesquisadora perpassava um contexto mais amplo, ou seja, os desafios e perspectivas do curso Normal para o futuro. Pode-se conceber que estas declarações envolvem o êxito do curso, assim como a transformação desta concepção por parte dos estudantes, a fim de ser um desafio a ser enfrentado, contribuindo para perspectivas bem-sucedidas no estágio, que, com certeza, refletirão na carreira profissional. Neste sentido, reforçamos a consideração de Fossatti (2013) quando concebe a docência como uma vida de interações e atitudes, especialmente diante das adversidades.

7.2 Grupo focal 2: a retomada do diálogo

De acordo com a metodologia pensada para a presente pesquisa, foi planejado um segundo encontro com o Grupo Focal tendo como objetivo complementar ou (re)afirmar as reflexões dos participantes. Dessa forma, depois de 79 dias, em formato remoto, foi retomado o diálogo. Para otimizar a comunicação, foi formado, por parte da supervisão da escola, um grupo no WhatsApp para organizar o momento. Ainda assim, de seis participantes, três não puderam participar. Na sequência, trazemos a descrição do diálogo realizado.

A participante Parceria foi a primeira a entrar na sala virtual. Iniciamos o diálogo com ela, que afirmou perceber, neste ano, as turmas do curso Normal bem mais interessadas. Um tempo depois a participante Aprender integrou nosso encontro, diretamente do Instituto Estadual de Educação e, em seguida, entrou Charlene, minha colega no PPG Educação e novamente observadora do grupo focal.

Iniciamos oficialmente o encontro com uma fala aos participantes, a fim de realizarmos uma retomada das questões discutidas no encontro presencial. Foram lembrados os seguintes aspectos relacionados ao curso Normal: a inserção de cada sujeito participante da pesquisa; as histórias e as lembranças mais marcantes e significativas; a experiência docente; a valorização quanto ao saber da experiência para uma cultura voltada para a profissionalização; a formação oferecida; as aprendizagens discentes; os desafios e as perspectivas de futuro.

Na sequência, as participantes foram convidadas a contribuir, a partir do que conversamos anteriormente, acrescentando algo que considerassem relevante. Parceria reforçou a necessidade de haver uma pré-seleção com critérios estabelecidos para ingresso no curso, pois referiu que algumas alunas acabam desistindo, no decorrer do processo formativo. Outro destaque da participante foi a necessidade de encontros entre os docentes com o objetivo de trocas relacionadas ao trabalho desenvolvido.

A participante da pesquisa Aprender complementou a fala da colega, ressaltando a importância de ocorrerem trocas especificamente acerca das alunas, na intenção de contribuir no período de estágio. Reforçou, ainda, a questão referente à importância da seleção prévia para inserção no curso. Observamos que ambas as participantes afirmaram que as reuniões pedagógicas ocorrem esporadicamente, fazendo com que os colegas tenham muita necessidade de se manifestar, e conseqüentemente, os assuntos muitas vezes se estendem, perdendo o foco. A partir destas considerações, Dewey (2005) concebe a escola primeiramente como uma instituição social, ou seja, o modo de vida comunitário. Para ele, a educação é um processo de vivência, não um preparo para a vida futura. Deste modo, podemos compreender com mais ênfase o quanto as vivências sociais e interativas, que estão presentes no contexto escolar, são fundamentais para que avanços aconteçam e sejam usufruídos no cotidiano deste lugar educativo.

Em seguida, apresentamos aos participantes a figura 01, que compõe o subtítulo 7.1.2, intitulada: “Elementos fundamentais na formação docente”. Esta explicita as contribuições que cada sujeito participante da pesquisa compartilhou no encontro presencial do grupo focal.

Então convidamos as participantes a complementarem as suas considerações. Parceria reforçou a importância das trocas entre os professores, especialmente anterior à inserção no estágio supervisionado, pois realiza orientação de estágio e percebe que com os alunos que já trabalhou fica bem mais fácil do que com alunos do diurno, pois com estes não interagiu nem acompanhou o seu processo formativo.

A participante Aprender havia se manifestado sobre mudanças na matriz curricular e acrescentou a respeito da ampliação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com um olhar voltado aos anos iniciais, a fim de aplicar as práticas ao longo da profissão, pois são áreas-base. Lembrou do período de pandemia e dos déficits de aprendizagem que envolveram muitos alunos. Em sintonia com as colocações da participante da pesquisa Aprender, Souza (2020) ressalta que os processos de escolarização representam as práticas sociais determinadas pelos sujeitos em um específico espaço e tempo. A partir desta contribuição do autor, podemos compreender que são os sujeitos envolvidos no processo educativo os responsáveis pelas mudanças quanto às ações desenvolvidas, a fim de contemplar as necessidades e os desafios de determinado espaço e tempo.

No momento final do diálogo no formato virtual, Aprender questionou se esta pesquisa será passada adiante, pois percebe a necessidade de divulgação a respeito das dificuldades que somente quem atua neste contexto percebe. Complementou, ainda, afirmando que considera este estudo bem importante e significativo. Percebe-se, nesta fala, a preocupação de Aprender para que a pesquisa seja socializada, a fim de um compartilhamento das vivências, especialmente das dificuldades enfrentadas pelos profissionais. Para confirmar a importância da socialização desta investigação de um contexto específico, Freire (1996) assinala que pesquisa para constatar, constatando, intervém, intervindo educa e se educa. Pesquisa para conhecer o que ainda não conhece e comunica ou anuncia a novidade.

Finalizando o grupo focal, de modo virtual, destacamos a importância destes encontros com eles, professores do curso Normal, salientando que foram momentos dialógicos essenciais para a pesquisa, visto que eles estão à frente deste processo que envolve diretamente a formação de professores. Agradecimento também ao supervisor da escola que participou do grupo focal neste dia como observador e à diretora que contribuiu para que este encontro se efetivasse.

Desta maneira, podemos complementar com o que Gatti (1999) contribui acerca da pesquisa. Para ela só se aprende a pesquisar realizando pesquisa. Suas particularidades

perpassam um verdadeiro movimento de sociabilidade e tal caminhada propicia o diálogo entre os menos e os mais experientes. Ou seja, a importância de cada participante é singular, tanto na condição de pesquisador como de pesquisado, pois cada parte possui vivências a serem socializadas, refletidas, valorizadas.

Tivemos uma grata surpresa com o ingresso de mais uma participante no grupo no momento final. Dedicou reforçou que os alunos chegam no curso sem ter ideia da trajetória que irão percorrer, uma visão geral, um entendimento. Mas, em seguida, afirmou que os professores se dedicam à proposta de trabalho, a fim de resgatar alguns alunos que necessitam de um olhar específico.

Realizamos, então, o momento final de agradecimento aos participantes da pesquisa, explicitando a importância destes diálogos para desenvolvimento da tese com consistência e coerência, relatando brevemente a respeito dos momentos de interação realizados no Instituto de Educação Estadual, anteriormente aos encontros de grupo focal, sinalizando que a pesquisa é um processo. Além disso, comprometemo-nos em dar uma devolutiva ao Instituto, socializando os dados, bem como convidando a todos para a defesa final.

7.3 Documentos referentes ao Instituto Estadual de Educação e curso Normal

Com relação aos documentos do Instituto Estadual de Educação, foram analisados o Regimento Escolar do Ensino Médio e o PPP - Projeto Político-Pedagógico, ambos vigentes desde 2017 até a atualidade. Em diálogo com a direção, tais documentos serão reformulados neste ano de 2022.

Conforme o regimento, a filosofia deste espaço educativo afirma que “Educar para uma participação consciente e responsável” (IEERD, 2017). Neste sentido, promove condições para que a educação ocorra de modo participativo na construção de cidadãos críticos e responsáveis, agindo de acordo com os princípios de democracia e justiça, valorizando-os como protagonistas nos projetos de vida individual e coletiva.

Quanto aos objetivos do estabelecimento de ensino, perpassa o desenvolvimento do senso e da consciência crítica, dentro de uma formação para a vida, considerando os direitos humanos na convivência em sociedade. Ressalta, também, vivências de expressão criadora, que proporcionam aos alunos a liberdade de pensar, agir, falar e criar, assim como a avaliação e a reavaliação quanto aos avanços e as necessidades, a partir da proposta pedagógica e da legislação. Objetiva, ainda, a formação profissional com boa qualificação técnica, além de

competências e habilidades para a atuação no mercado de trabalho. Por fim, prevê apoio especializado no processo de conhecimento para alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades.

Direcionando especificamente para o ensino médio, os objetivos contemplam a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, a fim de dar continuidade aos estudos no ensino superior, assim como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, relacionando teoria e prática na produção do conhecimento e dos saberes. Refere, também, acerca da formação ética, do desenvolvimento, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, oportunizando aos alunos noções de trabalho e cidadania para atuação com flexibilidade diante das novas condições de existência apresentadas pela sociedade. Concluindo, sinteticamente, objetiva ainda instrumentalizar no que diz respeito à compreensão da representação da Ciência, das Letras e das Artes no processo histórico, como protagonista, transformando sociedade, cultura e ambiente.

No que se refere ao plano de trabalho do professor, o regimento destaca que este organiza o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da sala de aula, constando também propostas específicas. O plano orienta e direciona a prática docente, possibilitando uma avaliação processual da aprendizagem, sendo assessorado e aprovado pela coordenação pedagógica e/ou supervisão escolar. Quanto às alternativas pedagógicas para o aluno de AEE - Atendimento Educacional Especializado, estas são elaboradas em parceria com o professor especializado, o professor da classe comum e a equipe pedagógica da escola.

Com relação à formação continuada docente, esta acontece no decorrer do ano letivo, direcionada aos professores e funcionários, podendo ser estendida aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem como finalidade promover o estudo, a discussão e a qualificação a partir de demandas cotidianas do instituto. Caracteriza-se por ser sistemática, planejada, executada e avaliada pelos profissionais participantes.

Percebe-se que o regimento escolar do ensino médio do Instituto Estadual de Educação explicita, a partir de aspectos essenciais, que estruturam esta específica modalidade de ensino. Tais aspectos perpassam a filosofia do Instituto, os seus objetivos, o plano de trabalho do professor, bem como a formação continuada. Propõe uma educação crítica, responsável, participativa, criativa, cidadã e transformadora. Menciona, também, o atendimento educacional especializado aos alunos que precisarem e estímulo aos alunos para seguirem nos estudos na modalidade superior, relacionando teoria e prática. Com base nestas concepções pedagógicas, podemos entender que o regimento deste instituto contempla a

valorização dos docentes e o desenvolvimento dos discentes no processo de ensinar e aprender, tanto para a vida, como para o mercado de trabalho e, ainda, para a continuidade nos estudos.

A seguir, debruçamo-nos sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Instituto (IEERD, 2017), que menciona a ideia de criação do Rubén Darío, em 1959. Porém, em 1961, houve a emancipação do município de Sapucaia do Sul e uma grande mobilização da comunidade resultou no Decreto nº 13.200, de 20/02/1962. No ano de 1965, foram regulamentados os cursos de Colegial e Científico, sendo que no ano seguinte, em 07 de fevereiro, elevou para o grau Colegial, a partir do Decreto nº 17.790. Sob o Decreto nº 18.168, de 16/11/1966, a escola passou a ser intitulada de Colégio Estadual Rubén Darío e, no ano de 1968, sob a Portaria nº 10.181, houve a autorização para Colégio Secundário.

A origem do nome deste espaço educativo deu-se em homenagem ao poeta nicaraguense chamado Félix Rubén Garcia. Foi um poeta que iniciou o movimento hispano-americano literário, destacando-se com o modernismo que iniciou no final do século XIX. Rubén Darío influenciou na independência literária ou nova corrente literária, que nasceu na América, no século XX.

Avançando historicamente, na década de 1990, houve duas atualizações: a Portaria nº 136, de 18/01/1994, da Secretaria de Educação - SE, que autorizou o Magistério, e o Parecer de aprovação das bases curriculares por disciplina nº 979, do Conselho Estadual de Educação – CEED, de 04/11/1998. No que se refere ao curso médio Normal, este documento menciona em seus objetivos, que trata da consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos vivenciados na Educação Básica, a fim de dar continuidade no Ensino Superior. Assinala o atendimento educacional especializado aos alunos que necessitarem, assim como um processo formativo que desenvolva a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Objetiva, também, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, a relação entre teoria e prática e, ainda, parte e totalidade. Finalizando os objetivos, ressalta a permanente instrumentalização dos estudantes para a compreensão do significado da Ciência, das Letras e das Artes, assim como do processo histórico, com protagonismo, na transformação da sociedade como um todo.

Entendemos que estes objetivos, relacionados ao curso Normal, são fundamentais para uma formação inicial que possibilite aprendizagens significativas, a fim de consolidar posturas, valores e compromisso responsável com a docência. Constatamos, ainda, que os

objetivos com relação a este processo formativo se assemelham aos mencionados no regimento ao abordar o Ensino Médio.

A seguir, o Projeto Político-Pedagógico aponta para os pressupostos pedagógicos do curso Normal, que aborda brevemente a respeito da formação específica no Magistério, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, séries iniciais, que habilita em nível médio, tendo o curso duração de três anos, com carga horária de 3.600 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos anuais, somadas a 800 horas de prática de ensino, destas 400 horas de estágio profissional obrigatório. Na parte final do projeto, consta item referente à formação continuada do professor, que reforça o texto elaborado no regimento.

Constata-se, a partir da leitura e análise desses dois documentos, ou seja, regimento escolar do Ensino Médio e projeto político-pedagógico, uma postura coerente e comprometida do Instituto, no que diz respeito à educação. A filosofia e os objetivos dialogam na perspectiva de um trabalho voltado para a autonomia, a cidadania e a transformação de si, do outro e da sociedade. Há uma preocupação com os discentes, no sentido de oportunizar uma formação para a vida, para a profissionalização, para a continuidade nos estudos. Quanto aos docentes, os documentos preveem espaços de formação continuada no decorrer do ano, avaliados pelos próprios profissionais envolvidos, favorecendo o trabalho coletivo, que apresenta inúmeras demandas cotidianas. Tais elementos reforçam as considerações mencionadas pelo parecer CEED nº 545/2015:

[...] O projeto político-pedagógico da escola deve prever o atendimento aos estudantes, respeitando a sua diversidade, promovendo a inclusão de todos, no sentido de permitir uma experiência formativa que oportunize “biografar-se, existir-se e historicizar-se” como nos ensina Paulo Freire.

Destacamos, ainda, a importância da elaboração, execução, reformulação dos documentos citados acima de modo coletivo. São eles que delimitam o caminho a ser percorrido, refletindo a realidade do contexto educativo e modificando o percurso sempre que se fizer necessário.

Outro documento que consideramos pertinente para análise e reflexão foi o “Projeto Memória: Resgatando a memória do curso Normal no RS - Rio Grande do Sul”, do ano de 2018. Este projeto foi disponibilizado pela gestão do Instituto de Educação. O documento apresenta inicialmente um histórico resumido a respeito do Instituto. Logo em seguida, algumas fotos da primeira turma, que iniciou em 1994, fotos de formaturas. Após, descreve acerca do Departamento de Tradições Gaúchas - DTG, intitulado Figueira Velha, criado em

19.03.1994. No entanto, havia um movimento desde 1987 com um grupo vocal, formado por alunos e professores, com características de canto de ação de graças e tradicionalistas, sendo que dois anos após ocorreu no Instituto um grande evento chamado “A Noite Tradicionalista”, com diversas apresentações artísticas e culturais, além da presença de várias entidades convidadas. Foi o primeiro espaço escolar da 12ª região tradicionalista (Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, Nova Santa Rita e São Leopoldo) a ter um DTG. Este departamento sem fins lucrativos tem por objetivo a divulgação das tradições do nosso Estado, sendo inaugurado em 04/12/1998 e, após quase cinco anos de empenho da comunidade escolar, construiu-se o galpão do DTG.

A seguir, o projeto descreve a respeito do Grêmio Estudantil, fundado em maio de 1962, e que até a atualidade contribui para a melhoria do ambiente escolar, auxiliando os alunos do Instituto. Menciona também a biblioteca Mário Quintana, fundada em 1985, possuindo um sistema de acesso livre, em que o usuário pode ir às estantes organizadas para consulta ou busca de livros ou periódicos de seu interesse, funcionando nos três turnos, com empréstimo, disponibilizado também via whatsapp para fins de renovação de livros, revistas, e DVDs.

A parte maior deste projeto é dedicada ao curso Normal, que foi criado em 18/01/1994, pela Portaria de autorização da Secretaria de Educação (SE) nº 136, com uma turma. As normalistas eram atuantes na escola e na comunidade (SE, 1994). As atividades e os eventos realizados na escola eram divulgados nos jornais existentes da época, tornando o curso Normal procurado e desejado. O Instituto e o Município constituíram parceria no compromisso com a educação, e a implantação do curso Normal fortaleceu a interação e o apoio da comunidade. Havia diversos projetos e mostra de trabalhos, com a visita de autores gaúchos, assim como recreio dirigido e alunos na biblioteca. As oficinas destinadas às aulas do curso Normal eram aplicadas nas turmas de 3º e 4º anos. As alunas reivindicavam por melhorias e inclusão, buscando os seus direitos em contato com o município.

Na parte final do referido projeto, encontra-se um artigo intitulado: “Projeto Memória - Resgatando a memória das escolas de curso Normal no Rio Grande do Sul” que retoma a criação do curso Normal na Instituição e, adiante, ressalta que este processo formativo permanece importante para o início da atuação no Magistério, pois trata-se de um diferencial que desperta o verdadeiro interesse pela profissão, reforçando a vocação pelo educar, ao oportunizar mais do que conhecimento, formando cidadãos conscientes. Explicita que segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que

a formação de professores para atuação na educação básica será em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação. No entanto, a lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior.

Concluindo o artigo, este defende que, na atualidade, as escolas de cursos normais têm um papel fundamental no preparo do docente para o Magistério por sua tradição para o ensino, assim como qualificar o aluno e resgatar o amor pela educação, objetivando o desenvolvimento da criança na base, no primeiro contato com o professor e a escola. Neste sentido, as escolas de curso Normal seguem a formar professores trazendo o resgate de sua história no cenário nacional, pois marcaram profundamente a vida de muitos que já passaram por elas. O Instituto de Educação permite o acesso de todos, sem distinção de gênero, raça ou condição social. Percebe-se que o curso contribui para o desenvolvimento da sociedade, em um ambiente motivador com relação à aprendizagem, integrando a comunidade e o município de Sapucaia do Sul há muitas décadas. Ao resgatar a história da Instituição, foram observados os impactos e mudanças na vida de discentes e docentes, contendo tempos de conquistas, alegrias e desafios, que foram valiosos. O artigo termina com a frase da camiseta da primeira turma de formandos de 1996/1997: “Ensinar nunca foi fácil, mas sempre foi e será fascinante”.

Observamos que o projeto: “Memória: Resgatando a memória do curso Normal no Rio Grande do Sul” inicialmente menciona alguns espaços coletivos considerados importantes pelo Instituto. São estes: Departamento de Tradições Gaúchas, Grêmio Estudantil e Biblioteca, a fim de contextualizar estes lugares com o curso Normal, ou seja, espaços fora de sala de aula que as alunas podem utilizar no decorrer do seu processo formativo.

Percebemos, ainda, que a maior parte desenvolvida no projeto tem a finalidade de descrever acerca do curso Normal, ilustrando, inclusive, com fotos de momentos de formaturas. No artigo foi apresentada uma linha do tempo, em que foi lembrada a criação do curso, como uma formação pertinente para a inserção na docência. Em seguida, foi mencionada a legislação que admite como formação mínima o nível médio, mas estabelece como norma a formação em nível superior. O texto sinaliza o lugar do professor no desenvolvimento da criança, na base de sua vida escolar. Observamos, em sua redação final, que esta formação deixa marcas distintas naqueles que vivenciaram esta experiência formativa, tanto na condição de docente como de discente, além de estabelecer uma parceria interativa entre a comunidade escolar do Instituto com o município de Sapucaia do Sul.

7.4 Formatura e Discurso dos Paraninfos

Neste momento, farei um relato da minha experiência² como convidada para a Formatura de uma turma do curso médio Normal, totalizando 14 alunas e de duas turmas do curso médio Normal – Aproveitamento de Estudos, totalizando 21 alunas, do Instituto de Educação Estadual. A solenidade ocorreu no dia 11/09/2021, a partir das 19h, na Casa de Cultura de Esteio-RS.

Assim que cheguei em frente à Casa de Cultura Lufredina Araújo Gaya, percebi que o grupo de formandas estava reunido para fazer registros fotográficos, acompanhadas dos professores paraninfos de cada turma. Observei a alegria e a satisfação das alunas, que usufruíram com intensidade daquele momento único. Reforçando a feminização na docência, formandas somente do gênero feminino. Imediatamente lembrei da minha formatura, que foi com certeza uma cerimônia bem mais simples, dentro de uma capela da Igreja católica, mas que foi ainda assim uma data marcante em minha trajetória.

Antes do grupo, em frente ao local estavam distribuídos quadros individuais de cada uma das formandas, contendo a palavra ‘Magistério’ na parte superior. Logo me encontrei com a vice-diretora do turno da manhã, uma das profissionais com quem tenho feito contato no Instituto. Dirigimo-nos ao auditório, sentando-se na primeira fileira. Enquanto esperávamos, projetava em um telão vídeos e fotos das formandas com os professores paraninfos, que perguntei depois e tratava-se de um espaço particular da produtora, que estava à frente do evento. Composto a bela decoração do espaço destinado às formandas havia uma palavra em destaque novamente, ‘Magistério’.

A vice-diretora do turno da noite, representante legal da diretora, que não pôde comparecer por acompanhar o marido que está hospitalizado, dizia para cada formanda ao colocar-lhe o barrete: “Declaro-te apta a exercer o ‘Magistério’”. Em conversa rápida com a vice-diretora do turno da tarde, esta me afirmou que ao todo eram 63 formandos, mas que presentes na solenidade deste dia eram apenas 35. Os que não estavam, provavelmente, por questões financeiras.

Algumas curiosidades da formatura: mãe e filha, que estavam grávidas se formaram juntas; havia também a tia de um dos paraninfos se formando. Os discursos das oradoras do curso médio Normal - Aproveitamento de Estudos foram muito interessantes e contextualizados. A primeira turma foi representada por duas alunas, que fizeram breves e

² Trata-se de uma experiência pessoal e singular, em que me permito escrever este tópico na primeira pessoa.

pontuais descrições a respeito de cada colega, de modo alegre e descontraído. A segunda turma foi representada por uma aluna que, no seu texto, mencionou características dos professores e de suas respectivas disciplinas. A turma do curso médio Normal não teve oradora. Os professores paraninfos trouxeram em seus discursos considerações referentes à profissão escolhida, às adaptações necessárias neste período de pandemia e as perspectivas que projetam em suas alunas para que façam diferença nos distintos lugares em que atuarem.

Destacamos, neste momento, acerca do conteúdo dos discursos de dois dos professores paraninfos dos cursos médio Normal e médio Normal - Aproveitamento de Estudos, que foram sujeitos participantes da pesquisa, nos encontros de grupo focal. Serão utilizados os nomes fictícios escolhidos por eles, criados a partir da sugestão de refletirem acerca da representação do “ser professor”. O paraninfo Amor, do curso médio Normal iniciou sua fala cumprimentando todos os presentes, destacando a honra e a alegria em ser convidado para esta condição. Explicitou, em seguida, que: “A palavra paraninfo significa Padrinho, aquele que incentiva, ampara, aquele que apoia, que dá sustentação, proteção”.

Em seguida ressaltou a conquista das suas afilhadas, pois estas dedicaram tempo para estudos, provas, atividades práticas, estágios e relatórios, abdicando de momentos com a família e amigos, a fim de corresponderem aos compromissos escolares. No entanto, esta condição contribuiu para o crescimento pessoal e, a partir de agora, o crescimento enquanto profissionais. Amor observou ainda que a data representa a celebração de uma grande vitória, que necessitou de muito esforço, dedicação, empenho, comprometimento e perseverança. Complementando, afirmou que: “O conhecimento adquirido é algo que ninguém poderá tirar de vocês. É um bem de vocês. E, a partir de agora, poderão compartilhar o conhecimento. Esse é um dos pilares da educação”. Amor segue sua fala declarando o quanto é gratificante para os professores observar o êxito, o crescimento de cada aluno, que se transformou em uma joia, que primeiramente chegou com várias incertezas, dúvidas, foi lapidada e agora poderá brilhar. Em suas palavras: “Brilhar como profissional e desenvolver de forma autônoma sua vida, com a capacidade de atuar no mundo e contribuir com seu conhecimento. A sociedade precisa do conhecimento de vocês”.

A seguir o paraninfo Amor mencionou a crise vivenciada pela humanidade por conta do COVID-19, onde tiveram que se adaptar, as aulas passaram a ser no formato remoto, aprendendo a lidar com a tecnologia, onde foi desafiador para todos, mas com todas as incertezas, conseguimos vencer barreiras e chegamos até aqui. Citou também as crises: política, econômica, ética e ambiental. Diante deste cenário, explicita, ainda, a respeito da

urgência e da necessidade de uma mudança de paradigma, em que o professor possa contribuir na construção de uma sociedade melhor, mais inclusiva, com base na cordialidade, sensibilidade, solidariedade, cooperação e cuidado com o outro.

Neste sentido, Freire (1996) concebe que o docente democrático, coerente, competente, que possui esperança em um mundo melhor, que luta, que respeita as diferenças, sabe do seu valor enquanto modificador da realidade, considerando que a sua experiência na escola é apenas um momento, mas que necessita ser vivido com autenticidade.

Prosseguindo o seu discurso, Amor refletiu acerca de um mundo em que a cooperação prevaleça sobre a competição; onde o conhecimento prevaleça sobre a ignorância; em que a ciência prevaleça sobre o obscurantismo; onde a democracia prevaleça sobre o autoritarismo; em que o amor prevaleça sobre o ódio. Salientou acerca da docência: “Ser professor é acreditar no futuro. Não temos noção de quanto impactamos na vida de nossos alunos, por isso precisamos sempre exercer nossa atividade com muita responsabilidade”. E segue enfatizando a respeito da contribuição positiva que devem fazer à sociedade, pois: “[...] a educação não é apenas um instrumento para o crescimento pessoal, individual, mas principalmente para a construção de um mundo melhor”.

Finalizando sua fala, o paraninfo Amor ainda destacou a importância da humildade, pois não sabemos sobre tudo e, sim, estamos sempre aprendendo, assim como a necessidade de permanecer estudando, a fim de aprimorar a prática docente. Com relação à humildade, Freire (1979) explicita que na atuação docente não podemos nos colocar como superiores com relação a um grupo de ignorantes, mas, sim, na posição humilde daquele que dialoga um saber relativo a outros que possuem outro saber também relativo. (É necessário reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles saibam com humildade). E complementa com um pedido e, ao mesmo tempo, incentivo: “Continuem acreditando no potencial de vocês, porque eu com certeza acredito”.

Percebe-se em suas colocações uma valorização quanto à trajetória das alunas, no decorrer do processo formativo. Destacou o conhecimento como algo a ser compartilhado, concebido como um dos pilares que sustentam a educação, assim como valorizou as suas afilhadas, que se transformaram ao longo do curso, sendo muito gratificante para ele acompanhar este processo.

Também contextualizou a questão da pandemia, que oportunizou aprendizagens a todos, destacando a cooperação, o conhecimento, a ciência, a democracia e o amor para o exercício da docência com responsabilidade, na perspectiva de um futuro melhor. No

momento final de sua fala, lembrou-se da importância da humildade e do crédito das alunas em si mesmas e em suas potencialidades, pois ele, como professor, acredita. Deste modo, o paraninfo Amor externou elementos essenciais para reflexão da docência e das distintas atribuições que ela exige, mas soube equilibrar no sentido do quanto é gratificante e pertinente esta profissão que contribui para uma sociedade em transformação, qualificando-a.

A paraninfa Renascer, do curso médio Normal – Aproveitamento de Estudos iniciou sua fala cumprimentando a todos e, em seguida, direcionou-se às suas afilhadas, agradecendo o convite para apadrinhar as formandas, ressaltando a importância desta solenidade tanto para elas, quanto para seus pais, familiares e demais pessoas que amam, expressando a eles respeito e admiração pelo indispensável apoio dedicado às alunas no decorrer do curso.

A seguir afirmou que: “O curso Normal, que era um sonho, tornou-se agora realidade, talvez o maior passo até o momento para a realização pessoal e profissional”. Mencionou os trabalhos realizados e o quanto oportunizaram a sensação de terem contribuído para o crescimento profissional de cada aluna. Destacou que: “[...] Mais do que isto, nosso convívio gerou produtivas trocas de experiências, com as quais tive o privilégio de aprender muito!”

Renascer pontuou a respeito dos diferentes momentos que vivenciaram, mesclando alegria, descontração, polêmica, seriedade e criticidade, mas sempre preservando-se um ambiente de respeito, bem como de liberdade de expressão, acrescentando que: “[...] são essas as condições essenciais para o franco debate de ideias, e ao mesmo tempo, para a formação de bons profissionais e cidadãos”.

A paraninfa seguiu suas colocações ressaltando que o tempo passa, o mundo evolui e é importante mantermos a conexão. Exemplificou que há um ano, se fosse comunicada que teria que visitar uma estagiária virtualmente, teria sugerido internação da pessoa em uma clínica de repouso, a fim de recuperar-se. No entanto isso aconteceu e não estamos insanos, nem necessitando de atendimento psicológico, mas, sim, nos adaptando. Complementando disse: “Fomos desafiados em um mundo desconhecido. Apenas nos disseram: Vão! De que forma? Com que armas? Com a cara, a coragem e uma grande vontade de fazer acontecer, como sempre foi no meio educacional. Sempre coube aos profissionais da educação o desbravamento das selvas mais escuras, e dos lugares mais áridos”. A partir deste contexto desafiador mencionado, podemos refletir sobre as considerações de Freire (1979) que destaca como primeiro requisito para que um sujeito assuma um ato comprometido o fato de estar vinculado com a capacidade de agir e de refletir, ou seja, fazer acontecer na realidade em que está inserido.

Logo depois mencionou o educar como o despertar para o mundo, para os valores, contribuindo na formação de seres humanos pensantes, providos de ideias, crendo na ciência e fazendo uso das tecnologias, reconhecendo que o mundo não retrocede e, sim, nós que teremos que evoluir, aceitando a mudança como algo inevitável e não necessariamente ruim. Observa ainda que: “A escola nunca mais será a mesma! Que bom! Nada mais será como antes e a sabedoria consiste em reaprender a ver as coisas. Usar o que está a nossa disposição para melhorar. Cabe a nós, como sociedade, encarar o novo momento e buscar nele todas as possibilidades que nos são oferecidas”.

Concluindo sua fala, Renascer salientou que as alunas iniciam uma nova etapa profissional, e fez algumas orientações no sentido de acreditarem em si como educadoras, terem uma postura de troca, saberem que têm uma missão, terem paixão pelo seu fazer, nunca omitindo a verdade. Assinalou também que deseja que as afilhadas tenham determinação para mudar o que pode e deve ser mudado, acrescentando que: “Os profissionais da educação, em especial os professores, têm papel essencial, pois são responsáveis pelas sementes do amanhã, que poderão ser frutos de uma geração de pessoas que conquistaram a verdadeira democracia”. E declarou que as alunas não parassem nesta etapa, e, sim, enxergassem e buscassem novos desafios e oportunidades, vendo o futuro com brilho nos olhos, fé no coração, atitudes propositivas, alegres e esforçadas, mesmo sabendo que ciladas e sobressaltos exigirão paciência na turbulência e sabedoria na travessia. Observa-se em sua fala um olhar especial às afilhadas, bem como aos seus familiares e pessoas próximas. Destacou também sobre as aprendizagens construídas, a partir da convivência no decorrer do curso.

Concebeu, ainda, acerca das tecnologias e o quanto estas contribuíram em tempos de pandemia, instigando professores e alunos a ensinar e aprender no formato virtual, explorando novas possibilidades de interação. Por fim, Renascer apresentou pertinentes orientações, a fim de que suas afilhadas sigam determinadas a concretizar mudanças, prosseguindo nos estudos, na busca por novos desafios e possibilidades no exercício da docência. Freire (1996) pontua que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inicia com esta atitude a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inacabamento em processo histórico.

Enfim, ambos os paraninfos de formatura, que também foram sujeitos participantes da pesquisa, nos encontros de grupo focal, apresentaram uma fala potente, no que se refere ao curso Normal, que objetiva a formação inicial de professores, assinalando o comprometimento, os desafios, as aprendizagens, as interações, que constituem a prática docente. Eles valorizaram a trajetória de cada uma individualmente e também na coletividade

como um caminho repleto de adversidades que promovem crescimento pessoal e profissional, motivando-as a seguir, demonstrando confiança em suas potencialidades. Trouxeram o exemplo prático vivenciado durante a pandemia, com atividades de modo virtual, para explicitar o quanto a docência exige atitudes transformadoras para dar conta das demandas da sociedade. Neste sentido, os paraninfos mencionados, com suas contribuições e sabedoria, deixaram uma mensagem reflexiva para o grupo de formandas sentir-se acolhido, comprometido e motivado a exercer a profissão, em diferentes contextos educativos.

A partir destas falas dos paraninfos, podemos refletir sobre as contribuições de Tardif e Raymond (2000), que salientam que o vínculo do professor com os seus próprios saberes é acompanhado de uma relação social, tendo em vista que a consciência profissional do docente não é um depósito de conhecimentos que ele acessa conforme as circunstâncias e, sim, uma consciência abrangente constituída por processos avaliativos e de crítica com relação aos saberes referentes ao currículo, aos demais sujeitos escolares (pais, orientadores educacionais) que são exteriores à atuação docente. Desta forma, os saberes do professor estão sempre atuando dinamicamente com os demais contextos escolares, a fim de que aconteçam ações reflexivas e transformadoras, que contemplem as demandas que forem se apresentando de modos distintos.

No seguinte capítulo, abordamos a respeito dos elementos fundamentais a um curso público de formação inicial de professores, considerando as vozes do campo empírico e os documentos referentes ao Instituto de Educação Estadual.

8 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS A UM CURSO PÚBLICO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO

Neste capítulo, retomaremos os dados empíricos, os documentos, assim como o referencial teórico, com vistas a analisar, especialmente, a perspectiva da profissionalização docente a partir da experiência, para então propor os elementos que consideramos fundamentais a um curso público de formação inicial de professores em nível médio.

Retomando a figura 01, do subtítulo 7.1.2, intitulada: Elementos fundamentais para um curso de formação docente inicial em que foi construída uma síntese, a partir das vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, professores do curso Normal, elencamos quatro componentes que apontam tais elementos referentes ao processo formativo inicial de docentes. São eles: conhecimentos didáticos; matriz curricular centrada nas didáticas (Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão); práticas colaborativas e formação crítica.

Os conhecimentos didáticos são fundamentais para o embasamento da docência em sua atuação diária, por isso, a formação de novos docentes perpassa tais conhecimentos, a fim de contribuir, no presente e no futuro próximo, em suas experiências em sala de aula. Os achados da pesquisa reforçam as considerações de Tardif e Raymond (2000), que salientam que o vínculo do professor com os seus saberes, é acompanhado de uma relação social. Nesse contexto, a consciência profissional do docente não é um depósito que ele acessa conforme a ocasião e, sim, uma consciência abrangente formada por processos avaliativos e de crítica com relação aos saberes relativos ao currículo, aos demais sujeitos envolvidos (pais, orientadores educacionais), que são exteriores à atuação docente. Neste sentido, os conhecimentos didáticos estão sempre em transformação, pois não são simples e estáticos, mas, sim, conhecimentos dinâmicos, complexos e articulados. Tais conhecimentos perpassam a consciência do professor com um olhar avaliativo e crítico diante dos saberes curriculares a desenvolver com seus estudantes, realizando flexibilizações sempre que considerar pertinente.

Quanto à matriz curricular centrada nas didáticas (Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão), constitui-se uma necessidade apontada pelos professores do curso Normal desta investigação, que observam as interações das alunas em sala de aula e como estagiárias, em que tais áreas do conhecimento, muitas vezes, não são contempladas com a demanda que exige a atuação docente. Estas fragilidades podem ser observadas nas produções textuais das alunas, na explicação de um exercício matemático e, também, no modo de interagir com um

aluno que possua deficiência. Este apontamento retoma as contribuições de Freire (1996), quando concebe que o docente democrático, coerente, competente, que tem esperança em um mundo melhor, que luta, respeita as diferenças, sabe do seu valor enquanto modificador da realidade, entendendo que a sua experiência na escola é apenas um momento, que precisa ser vivenciado de modo autêntico e humilde. Deste modo, o professor que acredita em seu papel democrático, esperançoso e transformador sempre detecta algo em suas práticas, em suas interações com os alunos que o deixará reflexivo e motivado a dialogar, a compartilhar, a ressignificar os sucessos e os desafios, a fim de qualificar sua atuação, que, neste caso, envolve a formação de professores.

As práticas colaborativas referem-se às distintas interações compartilhadas entre os professores, sujeitos participantes da pesquisa, que atuam no curso Normal, especialmente em momentos de reuniões pedagógicas. Alguns, inclusive, são docentes e orientadores de estágio supervisionado. Estes espaços de trocas são ricos, pois cada profissional pode contribuir com relação aos alunos que atende, externando suas interações, impressões com relação a cada um, que podem ser diferentes de profissional para profissional, conforme o vínculo estabelecido, a proximidade com a disciplina ministrada, dentre outros fatores. Desta maneira, poderão realizar trocas significativas a respeito dos discentes, ressignificando suas intervenções pedagógicas, a partir das necessidades evidenciadas. Complementando, podemos refletir sobre as palavras de Dewey (2005), que concebe a escola primeiramente como instituição social, que tem como característica o modo de vida comunitário. Assim, as vivências sociais e interativas presentes no contexto escolar são fundamentais para que avanços se efetivem e sejam usufruídos no cotidiano deste lugar educativo, visto que a formação humana perpassa um universo de singularidades a serem descobertas, valorizadas, incentivadas.

Com relação à formação crítica, ela se apresenta no regimento escolar do Ensino Médio do ano de 2017 do Instituto de Educação Estadual, propondo uma educação além de crítica, também responsável, participativa, criativa, cidadã e transformadora. Deste modo, entendemos que tal formação contribui para o desenvolvimento de cidadãos que tenham a capacidade de refletir, comprometer-se, dialogar, escutar, criar e transformar, a partir de suas interações, sejam estes docentes ou discentes. Neste sentido, Fossatti (2013) pontua que um viver criativo, especificamente na docência, reforça tal singularidade na atuação com criatividade, qualidade nos relacionamentos e na postura com relação aos fatos e obstáculos da vida. Deste modo, os docentes, cada vez mais, enriquecem sua atuação com as experiências, e os discentes terão a mesma oportunidade ao atuarem na docência.

Observamos que estes quatro componentes se constituem como elementos fundamentais para um curso de formação docente inicial, comprovando a tese aqui defendida, que propõe que entre os elementos fundamentais à profissionalização docente ganha ênfase o componente da práxis, a qual se desenvolve a partir da aliança entre os campos empírico e teórico.

Deste modo, observamos novamente os quatro elementos apontados pelos professores, sujeitos participantes da pesquisa: conhecimentos didáticos; matriz curricular centrada nas didáticas (Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão); práticas colaborativas e formação crítica.

A tese se comprova à medida que a práxis (campo empírico) está presente no fazer docente (didático), seja no cumprimento do currículo, na interação colaborativa com os colegas, ou na formação crítica. A aliança entre os campos empírico e teórico se consolida, a partir da possibilidade do conhecimento compartilhado, do crescimento conjunto e do amadurecimento profissional, o qual contribui na construção da formação crítica. Ela está pautada na busca constante de crescimento e da própria profissionalização.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, retomamos e refletimos sobre o quanto esta investigação foi processual, intensa, rica em significados e interações com profissionais do Instituto de Educação Estadual, que se mostraram acolhedores e colaboradores com relação à pesquisa desenvolvida (e também à pesquisadora), desde o primeiro contato telefônico. Esse acolhimento prosseguiu nas distintas visitas, diálogos e interações realizadas neste contexto educativo.

Com relação aos objetivos propostos neste estudo, o objetivo geral pretendeu analisar a contribuição do curso Normal de um instituto de educação estadual da região metropolitana de Porto Alegre - RS, para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores, que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização. Entendemos que esse objetivo foi contemplado, a partir dos grupos focais com alguns professores que atuam neste curso, pois compartilharam o seu comprometimento com uma formação de professores que escuta, contribui, exige, incentiva e orienta os alunos, para que consigam atuar no estágio supervisionado da melhor forma, bem como seguir aprendendo por meio dos saberes da experiência.

Quanto aos objetivos específicos, foram propostos quatro objetivos, os quais retomamos na sequência:

- Historicizar o percurso histórico do curso Normal, no Brasil, com ênfase à rede pública: esse objetivo apresentou o caminho percorrido por este curso, que contribuiu para um entendimento mais amplo das concepções, estrutura, funcionamento da formação de professores brasileira e o quanto mudanças foram necessárias neste processo. Tal percurso possibilitou um entendimento desse processo formativo, apresentado desde o início até a contemporaneidade.

- Problematizar a profissionalização docente na perspectiva de formação no curso Normal, em nível médio na rede pública: esse objetivo foi observado em toda a pesquisa, desde as visitas ao espaço físico da instituição, bem como o acesso aos documentos relativos a esta formação e aos encontros de grupo focais com alguns professores do curso, sujeitos participantes da pesquisa. Para exemplificar, foram externadas posturas de determinados alunos por parte de docentes, que, muitas vezes, não entendem a importância de investimento pessoal, no que diz respeito a materiais para a confecção de recursos pedagógicos, associando

sua vinculação à rede pública como garantia. Além de não custearem a mensalidade, desejam o acesso a materiais, sendo que o Instituto não os disponibiliza. Tal entendimento equivocado desses discentes prejudica a profissionalização docente, pois os recursos pedagógicos confeccionados, no decorrer do curso, são utilizados no estágio, e servem como inspiração para novos recursos, a serem construídos, posteriormente, no exercício da profissão.

- Representar memórias e visões sobre o saber da experiência para uma cultura de profissionalização, a partir dos professores de uma escola pública, que oferece o curso Normal no contexto de Ensino Médio: este objetivo foi colocado em prática considerando os dois momentos de diálogo com os professores nos grupos focais, sendo o primeiro de modo presencial e, posteriormente, o segundo, com vistas a ratificar os achados da pesquisa, de modo virtual. O diálogo desenvolveu-se com algumas questões pontuais sobre a docência no curso Normal, que contemplaram: tempo de atuação; inserção; histórias e lembranças das aulas e alunos; experiência; avaliação; aprendizagem; desafios e perspectivas.

Com relação ao tempo de atuação dos professores participantes dos grupos focais, correspondeu de 12 a 28 anos, e no que se refere ao tempo de inserção na escola correspondeu de 06 a 23 anos. Nos diálogos, foram abordadas histórias específicas com alguns alunos, que os foram surpreendendo no decorrer do curso e que, na atualidade, atuam em diferentes espaços educativos, fazendo a diferença. Também alguns relataram que muitos alunos seguiram na profissão docente por conta da admiração por determinados professores, que os inspiraram.

Quanto à experiência, todos argumentaram em algum momento que esta contribui para o trabalho diário a cada ano, amadurecendo as intervenções pedagógicas, a fim de contribuir com as aprendizagens dos alunos. A avaliação, segundo eles, perpassa atividades individuais e coletivas. Houve destaque a respeito de uma Mostra Pedagógica que ocorre no Instituto e que se trata de uma exposição de recursos pedagógicos entre os alunos do curso Normal. Essa Mostra possibilita trocas de experiências e uma competição saudável entre os discentes, os quais se esforçam para expor belos trabalhos, inspirando e motivando uns aos outros.

No que se refere aos desafios e às perspectivas acerca do curso Normal, a fala foi unânime para que haja uma seleção antes do ingresso neste curso formativo, para que os candidatos tenham uma ideia geral do que irão percorrer, a fim de se identificarem ou não. Foi mencionado, ainda, que há necessidade de mais comprometimento de muitos alunos com a sua caminhada, tanto na participação em aula, quanto na confecção de recursos pedagógicos, a fim de concluir o curso com condições de assumir a docência, conscientes de que

aprenderão sempre e com autonomia para qualificar sua atuação, quando considerarem pertinente. Outro aspecto relevante que todos pontuaram foi a realização de reuniões pedagógicas sistemáticas, a fim de qualificar o trabalho docente, mais uma vez valorizando a troca de experiências e de saberes entre os colegas de profissão.

Observamos que cada profissional constrói sua trajetória docente, mas esta se entrelaça com a trajetória dos colegas, nas conquistas, bem como nas dificuldades vivenciadas e compartilhadas. Tais aproximações e distanciamentos foram reivindicados pelos professores em vários momentos, ou seja, ao dialogarem, perceberam que necessitam de mais momentos específicos, a fim de realizarem trocas pedagógicas, observando progressos e dificuldades dos alunos, e também para alinharem suas práticas.

- Propor elementos fundamentais a um curso público de formação inicial de professores em nível médio, que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização, a partir das concepções dos sujeitos envolvidos: mais um objetivo que foi contemplado nos grupos focais, em que os professores contribuíram com elementos que consideram fundamentais para formar professores. São estes: conhecimentos didáticos; matriz curricular centrada nas didáticas (Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão); práticas colaborativas e formação crítica. Consideramos estes elementos compartilhados pelos professores realmente indispensáveis e abrangentes, pois dizem respeito a aspectos específicos no processo formativo docente, que transitam desde a base da formação teórica até a atuação prática, caracterizada pela colaboração, criticidade e interação.

Retomando a tese, ela se comprova à medida que a práxis (campo empírico) está presente no fazer docente (didático), seja no cumprimento do currículo, na interação colaborativa com os colegas, seja na formação crítica. A combinação entre os campos empírico e teórico se efetiva, a partir da possibilidade do conhecimento compartilhado, do crescimento conjunto e do amadurecimento profissional, o qual contribui na construção da formação crítica, que está fundamentada na busca constante de crescimento e da própria profissionalização.

Quanto às limitações deste estudo, podemos citar a pandemia, que adiou os encontros com os participantes da pesquisa e, ainda, o restrito tempo dos mesmos para participação nos grupos focais. Foi possível perceber que os professores da escola pública, em sua maioria, trabalham 60 horas semanais, em várias escolas, para complementar sua renda.

Com relação a novos estudos que a pesquisa suscita, acreditamos que será de pertinente importância a continuidade desta temática nos cursos de Licenciatura,

especialmente no curso de Pedagogia, a fim de compreender e refletir em que medida a formação de professores se desenvolve, conciliando os campos empírico e teórico. Podemos, ainda, afirmar que esta pesquisa proporcionou momentos intensos de aprendizado e, na reta final, apresentou um significativo resultado, a partir de todas as interações entre pesquisadora e pesquisados.

No que concerne aos desdobramentos já resultantes da tese, relatarei³, neste momento, a respeito do convite que recebi do Instituto de Educação Estadual para realizar uma fala com os estudantes que estão frequentando o curso Normal, assim como o Normal Aproveitamento de Estudos, totalizando 70 estudantes, de quatro turmas, no dia 09/11/2022. O tema do encontro, escolhido por mim, foi: Professores em Construção. Iniciei o diálogo relatando acerca da minha trajetória pessoal, desde a decisão em cursar o Magistério, percorrendo minhas experiências profissionais e acadêmicas até a atualidade. Em seguida, convidei a todos para escreverem em um papel uma frase que transmitisse as suas vivências no curso Normal, colocando-as em uma caixa. Depois pretendia que cada um retirasse uma frase da caixa, realizando a leitura e fazendo um comentário, espontaneamente. Mas o tempo não permitiu e então adaptei a proposta, solicitando cinco voluntários para ir até a frente, retirar uma frase, ler e comentar, se quisesse. Posteriormente, realizando a leitura de todas as frases e sintetizando as palavras que mais apareceram: sonhos; amor; aprendizagens; feliz; gratificante; desafiador. Destaco, a seguir, frases que considero significativas a respeito das vivências dos alunos, acerca do curso Normal:

“Desde os 16 anos eu tinha interesse em Psicologia e sendo filho de uma professora, o Aproveitamento de Estudos tem sido uma das melhores experiências que vivi até hoje, por juntar o ambiente em que cresci, de educação, com o futuro que sonhei”.

“Aprendendo a aprender todos os dias, saber a professora que não quero ser também é aprendizagem. É preciso amor e flexibilidade”.

“Está sendo um grande aprendizado. Este curso é bem complexo, mas to (sic) aprendendo muita coisa, e isso está agregando ao meu crescimento pessoal e intelectual”.

“A realização de um sonho, que trouxe muito mais conhecimento e significado do que eu imaginava. É uma construção e desconstrução diária, pois a docência é algo vivo, e estamos em constante mudança e evolução”.

“Recomendo!”

³ Novamente escrevo na primeira pessoa, visto que se trata de uma experiência pessoal e muito gratificante.

Percebo, no conteúdo destas frases selecionadas, aspectos estritamente relacionados à práxis da docência, mencionando as experiências, as aprendizagens, inclusive a ideia de aprender sobre discernir entre o professor que deseja e aquele que não deseja ser. Também trouxeram que o curso possibilita o aprendizado como crescimento pessoal e intelectual, a realização de um sonho, uma des/construção e evolução diária. E a última frase selecionada se limitou a recomendar o curso, mas, na realidade, vai além de um convite, pois exterioriza a experiência que está sendo interessante e que sente a necessidade de ser compartilhada, ou mesmo divulgada.

A seguir realizei a leitura do texto: “O Professor” do escritor baiano Edgard Abbehusen, entregando, logo depois, uma cópia aos participantes. Eis o texto: *“Dizem no céu que para ser professor, no mundo, é preciso coragem. Uma missão tão bela que, aos olhos da humanidade, parece pequena. Mas, querer ser professor é um ato de grandeza. Ele é, de forma espontânea. A casa de alguém que, muitas vezes, nem a voz é ouvida em casa. O professor estuda e batalha todos os dias, não para ensinar o mundo a grandeza de sua missão, mas para deixar o mundo ainda maior do que ele conheceu quando era, apenas, um aprendiz. Sua nota representa pouco pro tamanho do coração que ele tem pra levar seus alunos. Pra vida toda. O professor é estrela guia. Uma luz no fim do túnel. Poucos ainda se deram conta que através das suas mãos, voz e vontade, a educação entra nos trilhos. E o mundo muda. Professor ensina, mas aprende lições todo dia. É avaliado por Deus. Recebe nota mil dos anjos. É aplaudido, a toda hora, por centenas de seres de luz. Ele é portador da chave que abre a porta pro conhecimento. Régua e compasso é pouco. O que o professor planta, é semeado com amor. E fica pra vida inteira”.*

Enfim, foi uma experiência incrível o contato com alunos do curso Normal, no contexto do Ensino Médio na rede pública. Procurei dialogar com eles considerando o processo formativo em que estão inseridos, o comprometimento que envolve a profissão, no sentido de ser uma constante construção, que perpassa a atuação docente, a formação acadêmica, as experiências e a reflexão crítica. Fiquei grata e motivada nesta interação com os alunos, que se mostraram atentos ao ouvirem minhas considerações iniciais, participativos ao fazerem perguntas, ou considerações sobre suas vivências na docência, e reflexivos e comprometidos ao elaborarem as frases.

Outra situação pertinente que vale o registro foi quando cheguei ao Instituto, mais especificamente no miniauditório, repleto de alunos, e soube por uma das professoras que minha palestra era a abertura do evento: “Semana Pedagógica do curso Normal e

Aproveitamento de Estudos”. Uma mistura de sentimentos me invadiu, pensando na responsabilidade que teria diante daquele grupo de estudantes, que estava ali para um momento solene e, ao mesmo tempo, de aprendizagens. Mas posso afirmar que logo me tranquilizei, observando aqueles rostos alegres, curiosos e expressivos, que me aguardavam. Sinto que meu diálogo com eles foi uma rica experiência que compõe minha trajetória como docente, assim como pesquisadora.

Seguindo a Semana Pedagógica, ocorrida no Instituto de Educação Estadual, também fui convidada para prestigiar a Mostra Pedagógica, em que os alunos do curso Normal apresentaram recursos pedagógicos ao público. A mostra ocorreu no dia 11/11/2022, e posso dizer que foi surpreendente observar, ouvir e dialogar com os alunos sobre suas produções, ricas em significado, coerentes com os conhecimentos que pretendem desenvolver com seus alunos. Chamou-me a atenção o quanto incluíram a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nos jogos e materiais. Mas o mais gratificante deste momento foram as devoluções espontaneamente recebidas de alguns alunos acerca da minha conversa com eles, na abertura do evento. Relataram que gostaram das colocações, que foram motivadoras e reflexivas, e que retornaram para casa pensando em tudo o que foi dialogado.

Enfim, ser professora é algo que me encanta desde o início da carreira e segue me oportunizando momentos singulares e especiais na interação com os alunos, sejam os que atendo semanalmente na escola em que atuo, sejam os alunos que tenho o privilégio de interagir, aprender, prosseguindo perseverante, motivada e comprometida com a educação. Ser pesquisadora é aprofundar o olhar diante das infinitas possibilidades que a pesquisa possibilita, a fim de compreender, refletir, transformar, a partir de um determinado contexto, o que tem sido um importante aprendizado em minha práxis.

REFERÊNCIAS

- ALMAGRO GARCÍA, Antonio. Formando maestros en SAFA: La escuela universitaria de magisterio centro adscrito a la universidad de Granada (1978-1993). Direcciones adjuntas y jefaturas de estudios de los profesores Sequeiros Sanroman y García de Leaniz. **Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas**, v. 1, n. 18, p. 274-326, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5700643>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. A formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 103-117, set. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art08_43.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.
- APARISI, Ignacio; MAZZARA, Pablo Verdier (ed.). Psicologia y psiquiatria. Textos Del Magisterio pontificio. **Scripta Theologica**, v. 43, 2011. Disponível em: <https://revistas.unav.edu/index.php/scripta-theologica/article/view/3201/2974>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 106-120, set./dez. 2010a. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3411963>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 15, jan./abr. 2010b. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/174/165>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. Representações acerca da mulher-professora: Entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História da Educação**, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil. v. 15, n. 34, p. 106-122, mayo-ago. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627141007.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- BALESTRIN, Mariana; *et al.* **A contribuição de Anísio Teixeira para a formação do cidadão**. VI Congresso Internacional de Educação. Santa Maria/RS, 2015. ISSN 2446-5542. BDTD, Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/> Acesso em: 17 ago. 2020.
- BOMFIM, Leny A. Grupos focais: Conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [3]: 777-796, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abril 2002.

BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf>

BRASIL. Decreto 10, da Província do Rio de Janeiro de 10 de abril de 1835. **Decreto de criação da Escola Normal 1835 – nº. 10**. Disponível em: http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, v. 1, pt. I, p. 71. (Publicação Original).

BRASIL. **Lei das Escolas de primeiras letras**, de 15 de outubro de 1827. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-15-10-1827.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Presidência da República. Congresso Nacional. agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11->. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Artigo 62 da LDBE – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de abril de 2013**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de abril de 2015**. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 25 jun. 2020.

BURNIER, Suzana; *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Busca**. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html> Acesso em: 18 jun. 2020.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. John Dewey e a educação como

“reconstrução da experiência”: um possível diálogo com a educação contemporânea. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 573-590, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, Maria Lígia Rosa. **De normalistas a professoras**: configurações da carreira no uncionalismo municipal. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

CARVALHO, Sandra Maria; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. bras. Estud pedagog**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/agosto. 2017.

CASTILHO, E. A.; KALIL, J. Ética e pesquisa médica: princípios, diretrizes e regulamentações. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, Uberaba, v.38, n.4, p.344-47, jul./ago., 2005. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd153/aspectos-eticos-em-pesquisas-envolvendo-seres-humanos.htm>. Acesso em abril de 2022.

CEED, Conselho Estadual de Educação. nº 545/2015. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-Pereira, Júlio Emílio. Olhar o magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

CUCUZZA, Héctor Rubén. Allons enfants de la patrie: el archivo personal de Anunciada Mastelli. **Archivos de Ciencias de La Educación**, Issue 1, p. 109-130, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3866163>. Acesso em: 1º jul. 2020.

DAL’IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Trabalho docente no Brasil: da feminização do Magistério para a desfeminização da docência. *Revista Diversidade e Educação*, v. 8, n. 1, p. 25-47, Jan/Jun 2020.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan.- abr. 2018.

DANTAS, Jéferson Silveira. O Modelo Curricular da Lei 5.692/1971 durante a Ditadura Militar para o Curso de Magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 97-121, jul./out. 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri; tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEWEY, John. **Meu credo pedagógico**. Traduzido do inglês por Bruna T. Gibson em novembro de 2005. *School Journal* vol. 54 (jan/1897), pp. 77-80.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. *Informação & Sociedade: Estudos*. v.10, n. 2. 2000.

DÓREA, Nívia Maria de Vasconcellos Couto. Percurso histórico dos cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Sergipe: Lugar de formação para o magistério superior? 2019. 169 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

ELENA, Adolfo Izquierdo. La escuela y el maestro em España. **Tendências Pedagógicas, Universidad Autónoma de Madrid**, n. 27, p. 17-34, 2016. ISSN: 1989-8614. Disponível em: <https://doaj.org/article/57f4686a41da451ea5bb0485dcd5523c>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. **Respuestas locales a la escuela rural federal en el norte del Estado de México (1927-1940). Relaciones: Estudios de historia y sociedad**, v. 36, p. 85-101, 2015. Disponível em: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000300085. Acesso em: 25 jun. 2020.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil Docente e Produção de Sentido**. Canoas/RS: Ed. Unilasalle, 2013.

FERREIRA, Liliana Soares. *In*: BRAIDO, Luiza da Silva; ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino; NASCIMENTO, Marina Ramos de Carvalho; FERREIRA, Liliana Soares (organizadoras). **Curso Normal: Historicidade e desafios para o trabalho pedagógico na escola**. Curitiba: CRV, 2021.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; NETO, Wenceslau Gonçalves. Organização inicial do ensino profissionalizante feminino em Uberaba/MG: economia rural doméstica (1953-1962). **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 51, p. 252-265, 1º set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i51.8640276>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FERREIRA, Rafaela Maria e Silva. **Gênero e representações sociais sobre identidade profissional de estudantes de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB/CE, 2020.

FLÔRES, Taís Pereira. A (des) valorização do magistério: Uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do estatuto público do Rio Grande do Sul de 1954 e da experiência da deputada Suely de Oliveira. 2018. 165 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins; FERRARI, Anderson. A presença de professores homens nos anos iniciais: o cuidado e a feminização em questão. *Ver. Est. E Pesq. Em Educação, Juiz de Fora*, v.2, n. 2, p. 330-345, maio/ago. 2021.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos Professoras?** 3. ed; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol.1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. 1. reimpr. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber de experiência feito. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. - 2. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis. RJ: vozes, 3ª Edição, 1997.

GARCIA, Bernat Sureda; GOMEZ, Sara González. Discurso pedagógico e defesa do magistério em Rufino Carpena Montesinos. **História da Educação** [online], v. 21, n. 51, p. 229-251, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/60932>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GATTI, Bernadete A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-79, diciembre 1999. **Rede de Revistas Científicas** da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antonio. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na Educação Básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educação em revista** [online], n. spe. 1, p. 51-68, 2017. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49147>. Acesso em: 18 jun. 2020.

GOMEZ URDÁÑEZ, José Luis; *et al.* Los maestros de primeras letras em La Rioja a mediados Del siglo XVIII. **Brocar: Cuadernos de investigación histórica**, Issue 43, p. 127-161, 2019.

GONDRA, José G. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GONÇALVES, Dilza Porto. **A memória sacralizada: da Escola Normal ao Instituto de Educação General Flores da Cunha (1869-1939)**. *In*: SOUZA, José Edimar de (Org.). **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020. p. 400-425.

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. **O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas Gerais e o seu ensino na escola normal oficial de Uberaba (1928-1970)**. 2012. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberaba, 2012.

HERVATINI, Luciana; SCHELBAUER, Anaete Regina. A Escola Normal regional no interior do Paraná: a realidade e a idealidade de suas práticas pedagógicas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 45, p. 296–309, mar. 2012.

HORA, Katiana Oliveira da. **Entre a vocação e a profissionalização: memórias de educadoras em Itabuna (1986-1992)**. In: MELLO, Roger Goulart; FREITAS, Patrícia Gonçalves de. Saberes, experiências e práticas na Educação contemporânea. Vol. 7. Rio de Janeiro: RJ e-Publicar, 2020. p. 66- 77.

IEERD - Instituto Estadual de Educação Rubén Darío. **Projeto Político Pedagógico**. Sapucaia do Sul, RS, 2017. Disponível em: www.rubenario.com.br Acesso em: 10 out. 2020.

IEERD - Instituto de Educação Estadual Rubén Darío. **Regimento Escolar do Ensino Médio**. Sapucaia do Sul, RS, 2017.

JAMBERSI, Belissa do Pinho; ARCE, Alessandra. A Escola Normal e a formação da elite intelectual da cidade de São Carlos (1911-1930). **Revista HISTEDBR (online)**, Campinas, n. 33, p. 122-141, mar. 2009.

JUNG, Hildegard Susana; MIRA, Ane Patrícia; FOSSATTI, Paulo. **A contribuição de Anísio Teixeira para a promoção do bem-estar docente**. REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación, 2017, 15 (3), 151-167. Disponível em: <https://doi.org/1015366/reice2017.15.3.008> Acesso em: 12 out. 2020.

LIMA, Maria da Conceição Silva. **Elementos presentes de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do Curso de Pedagogia da UFPE**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: Uma história da educação feminina no Ro Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. Mary Del priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos) 7. ed. – São Paulo: Contexto, p. 371-402, 2004.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 15, n. 3, p. 99-115, set.-dez. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38610/20141>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874). **Teias**, Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 225-242, out./dez.2017. Micropolítica, democracia e educação.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009.

MARTIRES, José Genivaldo. **“Flagrando a vida”**: trajetória de Lígia Pina – professora, literata e acadêmica (1825-2014). 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2016.

MATUDA, Fernanda Guinoza. **O magistério como nova carreira e ascensão social**: histórias de vida e formação de egressos do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-031102019--114758>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MEDEIROS, Martha. **A graça da coisa**. 29 ed. - Porto Alegre - RS: L&PM, 2017.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. - 2. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOTA, Luís; FERREIRA, António Gomes. La construcción de una educación democrática. Las escuelas de magisterio primario en tiempos de crisis revolucionaria (1974-1976). **Espacio, Tempo y Educación**, v. 2, n. 2, p. 265-288, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5109067> Acesso em: 25 jun. 2020.

NASCIMENTO, Cecília Viera do. **Caminhos da docência**: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

NEVES, Fatima Maria; COSTA, Célio Juvenal. A importância da História da Educação para a formação dos profissionais da educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 113-121 jan./abr. 2012.

NÓBREGA, Danielle Oliveira; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento. **Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais**. *Psicologia & Sociedade*, 28 (3), 433-441. 2016

NOGARO, Arnaldo. **Lógicas subjacentes do professor para a escolaridade inicial**. 2001. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2284>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NOSELLA, Paolo. Ética e pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1329102.pdf>. Acesso em abril de 2022.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem historiador da educação**. Historia y Memoria de La Educación, 1. 2015. P. 23-58.

NUNES, Andréa Caldas; TROJAN, Rose Meri; TAVARES, Taís Moura. Curso de Magistério: vítima da dispersão e descontinuidade. **Educar em revista**, Curitiba, Ed. UFPR, n. 12, p. 19-38, 1996.

OLIVEIRA, Antonio Evaldo. Mulheres no contexto da escola e da sala de aula. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 18 a 21 de julho de 2016 – UNICAMP.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M. R. de. **Focus Group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento**. Revista de Administração, São Paulo v. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro 1998.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. - Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PEREIRA, Vicent. Imposibilidad de cumplir o incapacidad de asmir las obligaciones esenciales del matrimonio? Historia, jurisprudencia, doctrina, normativa, magisterio, interdisciplinarietà y psicopatologia incidentes en la cuestion.(Book review). **The Jurist**, v. 70, n. 1, p. 258-263, Spring 2010. O texto integral deste documento não está disponível via Portal periódicos. Acesso em: 18 ago. 2020.

PEREIRA, Lilian Alves. **Um estudo sobre o curso de Magistério: sim, ele ainda existe!** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2017.

PILETTI, Fernanda; SOUZA, José Edimar de. **Memórias, histórias e a escola: o Grupo Escolar Jansen Farroupilha, RS (1937-1958)**. In: SOUZA, José Edimar de (org.). Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020. p. 248-270.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RAMIREZ-GARCÍA, Antonia. Factors affecting dropout rates for teacher training courses in the first third of the twentieth in the Cordoba teacher training schools. **Historia de la Educación**: revista interuniversitaria, Ed. Universidad de Salamanca, v. 31, p. 189-208, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/375f6a3c3b934029a13b12e869c2ebcd?gathStatIcon=true>. Acesso em: 25 jun. 2020.

RAMOS, Marília Patta. Métodos quantitativos e pesquisa em Ciências Sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 55-65, jan./jun. 2013.

RESSEL, Lúcia Beatriz; *et al.* **O uso do grupo Focal em pesquisa qualitativa**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17 (4): 779-86.

RICARDO, Yolanda. Dulce María Borrero: uma intelectual plural. **Revista historia de la educación latinoamericana**, v. 15, n. 20, p. 19-44, 01 Jan. 2013. Disponível em: <https://doaj.org/article/5977bb99e2fa4d2fb71eab729c4404c7?gathStatIcon=true>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. - 2. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Simeire da Silva; COSTA, Luciana Raimunda de Lana; CUSTÓDIO, Rejane Cristina. As mulheres como educadoras: a feminização no magistério. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 25, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. ISSN: 1676-2584.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SE, Secretaria de Educação. **Pela portaria de autorização nº 136 de 18.01.1994**. Secretaria de Educação – SE.

SEGOVIA, Jesus Domingo; *et al.* La competencia comunicativa em alumnos de la especialidad de lengua extranjera de magistério de la Universidad de Granada. **Enseñanza & Teaching**, Ed. Universidad de Salamanca, n. 28, p. 139-1602, 2-2010. ISSN: 0212-5374. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7897/8364>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SCIELO. **Busca**. Disponível em: <http://search.scielo.org/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2020. SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. Congresso Nacional de Educação (Educere), 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. 26 a 29 de outubro de 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566.

SILVA, Márcia Regina da. **Histórias de vida e perspectivas de futuro de educandos do Programa Ação Integrada Adultos do CMEB Maria Lygia Andrade Haack.**

Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SILVA, Vivian Batista da; CATANI, Denice Barbara. Metáforas e comparações que ensinam a ensinar: a razão e a identidade da Pedagogia nos manuais para professores (1873-1909).

Revista História da Educação (online), Santa Maria, v. 23, p. 193-223, 2019.

SILVA, Vivian Batista da; PEREZ, Tatiane Tanaka Perez. Apropriações dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870). **Revista História da Educação** (online), QUALIS/CAPES, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 93-113. jan./abr. 2014. ISSN online: 2236-3459.

SOUZA, José Edimar de. Os processos de escolarização na Escola Normal de Sapiranga/RS (1963-1966). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, v. 12, n. 24, p. 371–395, jul.-dez. 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11163>.

Acesso em: 22 mar. 2021.

SOUZA, José Edimar de. **O ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores.**

2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020b.

SOUZA, José Edimar de. Uma possibilidade avaliativa: a prática do conselho de classe participativo na escola pública. In: RÜCKERT, Fabiano Quadros; SOUZA, José Edimar de (org.).

A escola pública no Brasil: temas e problemas. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 80-91.

SOUZA, Sauloéber Társio de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Ensino de história da educação no Brasil: reflexões sobre o perfil de professores e suas metodologias. **História da Educação – RHE**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 16, n. 36, p. 60-76, jan./abr. 2012.

STEIN, Ernildo. Gadamer e a consumação da hermenêutica. **Problemata: R. Intern. Fil.** V.5 1 (2014), p. 204-226 ISSN 2236-8612.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD; Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES JUNIOR, Raimundo William; SOUZA, Felipe Gustavo Pedrosa. A escola diante da cidade: representações utilizadas pela Escola Normal de Belém do Pará (1890-1920) como mecanismo de legitimação. **Revista HISTEDBR (online)**, Campinas, n. 62, p. 157–166, maio 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i62.8640499. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640499>. Acesso em: 5 abr. 2021.

UEKANE, Marina Natsume. “**Instruções da Milícia Cidadã**”: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889). 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

UEKANE, Marina Natsume. “**Com o bom professor tudo está feito, sem ele nada se faz**” – A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912). 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

VEDOIN, Andreia; *et al.* In: BRAIDO, Luiza da Silva; *et al.* (orgs). **Curso Normal: Historicidade e desafios para o trabalho pedagógico na escola**. Curitiba: CRV, 2021.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**. 2007; 20(5): 383-386. setembro/outubro.

VILLELA, Heloisa. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). 2002. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

VILLELA, Heloisa. **O Mestre-Escola e a Professora**. In: LOPES, Eliane; GREIVE, C.; FARIA FILHO, Luciano (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, Bruna de Faria; WEIDUSCHADT, Patricia. **Entre arquivos e memórias**: o acervo do Colégio Municipal Pelotense e a inserção de professoras secundaristas. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/resgate.v24i2.8647860>. Acesso em: 18 jun. 2020.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2 ed Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAWASKI, Tatiane Peres; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas. Docência na educação básica: reflexões sobre a feminização presente na profissão. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**. ISSN: 222237-8332- v. 20, n. 20 – 2021 – pág. 145-159.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante

Estás sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa a respeito **do curso Normal a nível médio, na rede pública e sua contribuição para a profissionalização docente**, que está sendo realizada pela doutoranda Márcia Regina da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade LaSalle, Canoas-RS.

Tua participação neste estudo é de suma importância. Se concordar em participar, por favor leia atentamente as informações abaixo e, se estiveres de acordo com os termos, assina onde está indicado teu nome. Caso queiras desistir, mesmo após a assinatura, estarás livre para fazê-lo a qualquer momento, quando então poderás ter de volta este Termo de Consentimento, se julgares necessário. Eu, Márcia Regina da Silva peço sua autorização para que as informações prestadas possam ser posteriormente utilizadas para gerar conhecimentos acerca da realidade pesquisada, a partir de apresentação dos resultados em eventos científicos e publicações, o que ocorrerá de forma anônima, sem a identificação dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, forneço abaixo os esclarecimentos necessários:

1 - O objetivo da pesquisa consiste em analisar a contribuição do curso Normal de um Instituto Estadual de Educação da região metropolitana de Porto Alegre, RS, para a profissionalização docente, na concepção de sujeitos envolvidos, com vistas à proposição de elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores que valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização.

2 - O participante integrará grupo focal com a pesquisadora e uma observadora, concorda em ter seu áudio gravado digitalmente, e posteriormente, transcrito, assim como registros fotográficos. Os encontros poderão ocorrer de forma virtual, devido à pandemia da Covid-19), contudo, haverá uma tentativa de realizá-los presencialmente, o que será verificado junto à direção da escola.

3 - A identidade do participante será preservada; um pseudônimo será usado no momento da transcrição. As gravações serão armazenadas por um período de 5 (cinco) anos, bem como os TCLE assinados.

4 – Em relação aos riscos possíveis aos participantes, poderá estar a sensibilidade diante de fatos lembrados e maior emotividade ao relatar experiências e sentimentos; dentre os benefícios da pesquisa está a possibilidade de externar vivências e ressignificá-las, a partir do diálogo com o pesquisador.

5 - Em qualquer momento do processo de pesquisa, o participante poderá pedir esclarecimentos, bem como ter acesso à gravação e à transcrição da sua participação, podendo solicitar, se entender necessário, uma revisão ou mudança de opinião, a supressão de trechos ou mesmo o cancelamento da sua participação na pesquisa, requisitando a eliminação dos dados coletados.

6 - A participação é voluntária, não cabendo aos participantes nenhum ônus ou gratificação financeira.

7 - Qualquer esclarecimento com relação à pesquisa e/ou ao grupo focal poderá ser obtido junto à doutoranda Márcia Regina da Silva – Telefone: (51) 999341199 E-mail: marcia201910285@unilasalle.edu.br e/ou à orientadora Hildegard Susana Jung – Telefone: (51) 3476 8680 E-mail: hildegard.jung@uniasalle.edu.br

Por estar de acordo com esses termos, eu, _____, me declaro voluntário/voluntária para esta pesquisa e dou consentimento livre e esclarecido para que sejam feitas as análises necessárias a esta pesquisa e para o uso e a publicação dos dados, na forma acima referida, permanecendo com duas vias deste termo.

Sapucaia do Sul, ____ de _____ de 2022.

Participante

Márcia Regina da Silva

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – Professores do curso Normal

Iniciais:

Escola:

Carga horária:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação:

Tempo de atuação na escola:

Como foi a sua inserção no curso?

Que histórias /lembranças tem do curso e de suas aulas/alunas?

Comente sobre sua experiência como docente no curso.

Quais elementos consideras fundamentais para um curso de formação inicial?

Como o curso valoriza o saber da experiência para uma cultura de profissionalização?

Qual sua avaliação sobre a formação oferecida e a aprendizagem dos/as alunos/as?

Quais os desafios e as perspectivas do curso para o futuro?

ANEXO 1 - FOTOS DO ACERVO PESSOAL DA AUTORA.

A seguir, fotos do acervo pessoal da autora.



Formatura do Curso Normal, no dia 11/09/2021, na Casa de Cultura de Esteio, Lufredina Araújo Gaya. Paraninfos e alunas em frente ao local da realização da cerimônia.



No palco, onde se realizou a Formatura, no dia 11/09/2021, com os professores paraninfos e profissionais do Instituto de Educação Estadual Rubén Darío.

Em frente ao Instituto de Educação Estadual, no dia 25/04/2022.



Nesta ocasião, estive com a diretora para assinaturas referentes à submissão da investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa.



Encontro do Grupo Focal, de modo presencial, no Instituto de Educação Estadual, em 25/06/2022.



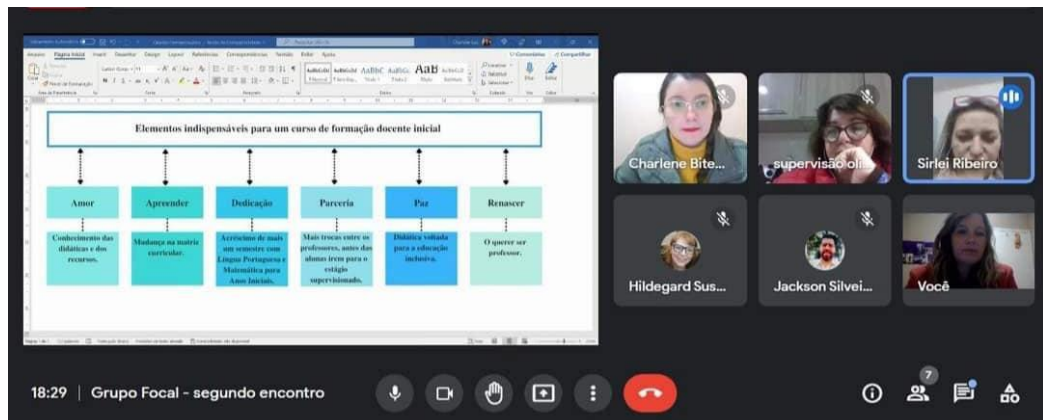
Diálogo com professores do curso Normal, do Instituto de Educação Estadual, em 25/06/2022, no primeiro Grupo Focal.



Na sala da Diretora do Instituto de Educação Estadual, em 29/08/2022.



Segundo encontro do Grupo Focal, realizado de modo virtual, no dia 12/09/2022.



Encontro para a retomada dialógica e reflexiva, acerca dos elementos fundamentais para o Curso de Formação Inicial de Professores, em 12/09/2022.



Palestra de abertura da Semana Pedagógica: Professores em Construção. No dia 09/11/2022, com alunos dos cursos Normal e Normal Aproveitamento de Estudos.



Dinâmica com alunos voluntários para ler e comentar frases elaboradas pelos colegas, no miniauditório do Instituto Estadual de Educação, no dia 09/11/2022.



Com o grupo de professores, no final da palestra do dia 09/11/2022.



Com as professoras do curso Normal, na Mostra Pedagógica, que ocorreu dentro da Semana Pedagógica, realizada em 11/11/2022.